



España e Italia: dos sistemas al espejo

TRABAJO DE FINAL DE MÁSTER

Autor/a: Ivan Sella

Tutor/a: Vanesa Berlanga Silvente

Máster universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria
y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Años: 2023/24

DECLARACIÓN

Declaro que el material de este documento, que ahora presento, es fruto de mi propio trabajo. Cualquier ayuda recibida de otras personas ha sido citada y reconocida dentro de este documento. Hago esta declaración sabiendo que incumplir las normas relativas a la presentación de trabajos puede acarrear consecuencias graves. Soy consciente de que el documento no se aceptará salvo que se entregue con esta declaración.

Firma:

Ivan SELLA

Se puede enseñar a un estudiante una lección al día, pero si se le enseña la curiosidad, continuará el proceso de aprendizaje mientras viva.

Malcolm S. Forbes

La inteligencia crece y da frutos solo en la alegría. La alegría de aprender es indispensable para los estudios, como la respiración para los corredores.

Simone Weil

Resumen

Este trabajo compara los sistemas educativos de Italia y España, centrando el análisis en la educación secundaria. Ambos países comparten similitudes en su estructura social y política, así como en sus niveles de desarrollo económico y humano. A pesar de esto, existen diferencias significativas en la descentralización educativa y en la organización de los ciclos educativos. La investigación combina análisis descriptivo con revisión bibliográfica. Los hallazgos indican que Italia aplica un sistema de diferenciación temprana, mientras que España adopta un enfoque de diferenciación tardía. Además, se destaca la presencia de Institutos Técnicos en Italia que ofrecen un currículo intermedio entre lo teórico y lo práctico. Se concluye que el modelo español es más inclusivo, mientras que el italiano tiende a ser más selectivo. Este trabajo propone un esquema conceptual adaptable para futuras comparaciones internacionales de sistemas educativos.

Resum

This study compares the educational systems of Italy and Spain, focusing on secondary education. Both countries share similarities in their social and political structures as well as their levels of economic and human development. Despite this, there are significant differences in educational decentralization and the organization of educational cycles. The research employs descriptive analysis with a bibliographic review. Findings indicate that Italy employs an "early tracking system," whereas Spain adopts a "late tracking system." Additionally, Italy features Technical Institutes that offer an intermediate curriculum between theoretical and practical education. The conclusion is that the Spanish model is more inclusive, while the Italian model tends to be more selective. This work proposes an adaptable conceptual framework for future international comparisons of educational systems.

Abstract

Aquest treball compara els sistemes educatius d'Itàlia i Espanya, centrant l'anàlisi en l'educació secundària. Tots dos països comparteixen similituds en la seva estructura social i política, així com en els seus nivells de desenvolupament econòmic i humà. Tot i això, hi ha diferències significatives en la descentralització educativa i en l'organització dels cicles educatius. La investigació combina anàlisi descriptiva amb revisió bibliogràfica. Els resultats indiquen que Itàlia aplica un sistema de diferenciació curricular primerenca mentre que Espanya adopta un enfocament de diferenciació tardana. A més, es destaca la presència d'Instituts Tècnics a Itàlia que ofereixen un currículum intermedi entre el teòric i el pràctic. Es conclou que el model espanyol és més inclusiu, mentre que l'italià tendeix a ser més selectiu. Aquest treball proposa un esquema conceptual adaptable per a futures comparacions internacionals de sistemes educatius.

Palabras clave / Paraules clau / Keywords

Estudio comparado - Sistemas educativos - España - Italia – Educación secundaria
Estudi comparatiu - Sistemes educatius - Espanya - Itàlia - Educació secundària
Comparative study - Educational systems - Spain - Italy - Secondary education

Índice

| | |
|--|----|
| Introducción | 7 |
| 1 Marco teórico | 10 |
| 1.1 Dos países al espejo: similitudes e influencias | 10 |
| 1.2 Datos socioeconómicos..... | 12 |
| 1.3 El sistema educativo de Italia | 13 |
| 1.2. Políticas educativas en Italia | 15 |
| 1.4 Sistema educativo de España | 18 |
| 1.5 El estado de la cuestión | 20 |
| 1.6 Un instrumento de comparación | 24 |
| 2 Metodología | 26 |
| 3 Resultados del estudio comparado de los sistemas educativos. | 28 |
| 3.1 La evolución del sistema educativo italiano | 28 |
| 3.2 La configuración del sistema italiano | 30 |
| 3.3 Estructura y organización del sistema educativo español..... | 35 |
| 3.4 Diferencias en los itinerarios educativos secundarios..... | 39 |
| 3.5 Análisis de las diferencias entre los sistemas educativos | 43 |
| 3.6 Datos cuantitativos sobre los dos sistemas | 46 |
| 3.7 ¿Pobreza educativa en España e Italia? | 48 |
| 3.8 PISA: análisis de los resultados en matemáticas..... | 50 |
| 3.9 PISA: Diferencias regionales y resultados en otras competencias..... | 55 |
| 3.10 PISA resultados en otras competencias y por tipo de escuela..... | 59 |
| 3.11 Elaboración del esquema de análisis de los sistema educativos | 62 |
| 4 Conclusiones y Recomendaciones | 68 |
| Bibliografía..... | 72 |

Índice de figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1: Estructura de sistema de educación y formación italiano..... | 30 |
| Figura 2: Subdivisión de la etapa de secundaria en el sistema educativo..... | 32 |
| Figura 3: Estructura Sistema educativo español..... | 37 |
| Figura 4: Plan de equivalencia por año del sistema educativo italiano y español..... | 39 |
| Figura 5: Sistema educativo italiano con clasificación CINE..... | 40 |
| Figura 6: Sistema educativo español con clasificación CINE..... | 41 |
| Figura 7: Alumnos por clase en educación secundaria en Europa..... | 46 |
| Figura 8: Evolución resultado en matemáticas en Alemania, España Francia, Italia y promedio OCSE..... | 52 |
| Figura 9: Comparación multi-país entre estudiantes con diferentes rendimientos en matemáticas..... | 54 |
| Figura 10: Diferencias en los resultados en matemáticas entre comunidades en España..... | 57 |
| Figura 11: Diferencias de los resultados en matemáticas entre macrorregiones en Italia..... | 57 |
| Figura 12: Comparación de la evolución de los resultados conjuntos de la tres competencias | 59 |
| Figura 13: Diferencias de resultados entre itinerarios secundarios en Italia..... | 61 |

Índice de tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1: Niveles educativos en la escuela italiana..... | 30 |
| Tabla 2: Gasto total por estudiante equivalente a tiempo completo en educación secundaria superior (2020)..... | 47 |
| Tabla 3: Gasto total por estudiante equivalente a tiempo completo en educación secundaria superior (2020)..... | 49 |
| Tabla 4: Esquema conceptual de las diferencias entre sistemas..... | 63 |

Introducción

El propósito de este estudio es comparar los sistemas educativos de Italia y España, seleccionados por su cercanía cultural con el investigador. Se examinarán las principales similitudes y diferencias, centrándose en la etapa de educación secundaria. Ambos países pertenecen al área geopolítica occidental y tienen en común numerosos rasgos identificativos. Se encuentran en Europa meridional y latina, y comparten afinidades en la configuración social y política, así como en los niveles de desarrollo económico y humano. Especialmente relevante es la presencia de los valores y creencias afines, junto con el estilo de vida de sus habitantes. Estos dos países han compartido lazos históricos muy fuertes, y la influencia recíproca tanto a nivel social como cultural ha sido evidente (Hernández Díaz, 2014). La pertenencia a la Unión Europea y a otras organizaciones internacionales, así como la existencia de problemas y desafíos comunes, han acelerado la convergencia de sus estructuras políticas e institucionales especialmente en los últimos 40 años. Las notables similitudes y las profundas relaciones histórico-sociales hacen que cualquier comparación entre ellos siga el modelo "El diseño de sistemas más similares". Este enfoque se aplica cuando las realidades objeto de comparación son muy semejantes y están históricamente conectadas (De Nardis, 2015).

En ambos países, la educación es reconocida en la constitución como un derecho fundamental. En Italia, las reformas institucionales emprendidas a partir de final del siglo pasado han implicado una devolución de competencias hacia niveles más bajos de gobierno y, especialmente, una mayor autonomía tanto organizativa y funcional, como didáctica de las instituciones educativas (Dal Passo, 2014). En términos didácticos, esta transición ha significado pasar del programa ministerial, preestablecido y vinculante, aplicado de lo alto, a las líneas guías e indicaciones nacionales que otorgan un amplio margen a los institutos educativos y los educadores en la definición de los currículos (Lelli, 2014).

En España, las reformas educativas han sido impulsadas principalmente por diversas iniciativas legislativas. En los últimos cuarenta años, se han promulgado hasta ocho leyes en este ámbito (Llorent-Bedmar y Cobano-Delgado, 2018). Algunas han introducido cambios relevantes, mientras que otras han tenido un alcance más limitado. Leyes como la LOGSE y la LOE han innovado profundamente el sistema, mientras que otras han abordado aspectos más específicos (D'Aita y Mosquera, 2015). La participación de ambos países, juntos a otros del Europa meridional, en la tradición jurídica del derecho romano y alemán, conocida como Derecho Civil, parece haber frenado una mayor descentralización del proceso de toma de decisiones educativas (Argyropoulou, 2015). Todavía, desde una perspectiva organizativa, el sistema educativo español parece ser más descentralizado que el italiano, reflejando una mayor autonomía política de las comunidades autónomas frente al estado central. Esto se traduce en un poder sustancial de las comunidades, que tienen la capacidad de seleccionar y contratar personal, gestionar salarios y administrar directamente sumas importantes de financiación pública (Agasisti y Cordero-Ferrera, 2013).

El análisis extensivo de las similitudes y diferencias en la organización educativa, en el diseño del itinerario académico y en las características didácticas y curriculares es una cuestión abierta. Es evidente una falta de estudios académicos y de investigaciones científicas que propongan una comparación multidimensional de ambas realidades educativas.

Tras realizar una búsqueda preliminar de documentación científica sobre el análisis comparativo de las características de ambos sistemas, se ha observado que las publicaciones en este ámbito son escasas y dispersas. Curiosamente, el estudio de la formación del profesorado en ambos países parece despertar un gran interés, dado que existen al menos dos investigaciones que exploran esta cuestión (D'Aita y Mosquera, 2015; Neubauer, 2017). Otro estudio profundiza en los sistemas educativos de España e Italia, analizando la atención que se brinda a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la etapa de la educación obligatoria (Arizmendi y Matarranz, 2020). Además, hay dos estudios más que se encuentran en la intersección de ambos temas (Martínez Monés y al., 2019; Nistal y al., 2024). La referencia a los sistemas educativos en los títulos de los artículos citados no debe inducir a error: estos estudios se centran en aspectos específicos de ambos sistemas y no ofrecen una visión amplia. Faltan investigaciones que los comparen desde una perspectiva integral.

Por otro lado, se han encontrado estudios temáticos, especialmente aquellos de la red Eurydice, que examinan diversos aspectos de la educación desde una perspectiva internacional, incluyendo el análisis simultáneo de varios países. Por ejemplo, un extenso informe analiza cómo las políticas nacionales de los 31 países pertenecientes a la red abordan la enseñanza de las matemáticas (EACEA, 2011). Sin embargo, estos informes mencionan algunas características de Italia y otras de España, pero no las comparan directamente, variable por variable, como en un espejo.

La publicación periódica de los resultados de las pruebas internacionales sobre el nivel de aprendizaje de competencias aporta numerosos datos estadísticos para la comparación. A las PISA participan jóvenes de diferentes países de varias partes del mundo. Los informes derivados ofrecen la oportunidad de realizar investigaciones que correlacionan diversas variables de los sistemas nacionales, como la organización institucional, la disponibilidad de recursos y el diseño de las didácticas, con el rendimiento alcanzado por los estudiantes. En el caso de Italia y España, los estudios realizados en esta línea se han centrado en destacar las diferencias regionales que acomunan ambos países en los resultados de las pruebas (Hippe, Jakubowski y Araújo, 2018).

Un solo estudio aprovecha esta oportunidad y realiza una comparación entre los marcos institucionales de España e Italia y explica cómo las políticas públicas pueden influenciar los rendimientos educativos (Nolka y Sofianopoulou, 2022).

El presente trabajo de fin de Máster tiene un alcance modesto y no pretende en absoluto llenar el hueco investigativo existente. Sin embargo, su objetivo principal es invitar a realizar estudios más amplios en este ámbito y mover los primeros pasos hacia ese fin.

En su desarrollo se abordan varios aspectos. En primer lugar, se describen las principales características de los arreglos institucionales de los dos realidades educativas. Se expone la diferente definición de los itinerarios de estudios a través del uso de los criterios CINE, lo que permite analizar los rasgos principales en la estructura y organización de los dos sistemas.

Esto lleva a un primer nivel de conclusiones, consistente en la indicación de una lista de diferencias importantes entre los sistemas educativos.

Sucesivamente, se presentan algunos datos y estadísticas de la Encuesta Social Europea que indican la persistencia de cierta pobreza educativa en ambos países. Se toman en consideración los resultados de la PISA. Estos datos ayudan a poner en evidencia diferencias en el desempeño educativo de diferentes países. Se tienen en cuenta especialmente los resultados en las matemáticas, sin limitar la descripción solo a este ámbito. Es interesante comparar la evolución de las performance de España e Italia en las tres competencias consideradas en la prueba (OCSE, 2023). Anticipando los resultados, estos informes señalan una tendencia homogénea en los rendimientos educativos de ambos países. La mejora de logros en el aprendizaje de los jóvenes sigue siendo un desafío significativo en ambos casos.

La consideración del material bibliográfico analizado, junto con el primer nivel de conclusiones que consiste una lista de similitudes y diferencias entre ambos, conduce a contemplar un segundo nivel de conclusiones. A partir de las diferencias, nuestro objetivo es desarrollar un esquema conceptual para comparar dos sistemas educativos mediante un proceso inductivo que eleve esas diferencias a dimensiones de la comparación. Esto implica identificar dimensiones o características, como lo propone Nardis (2015), y los valores o estatus que estas pueden tener. Estos valores tienen diversas implicaciones inmediatas y posibles consecuencias en términos de resultados educativos, que pueden ser ventajas o desventajas. A su vez, estas pueden estar asociadas con resultados esperados que expresan cuantitativamente el rendimiento educativo de los estudiantes. Este esquema conceptual no es estático; es adaptable y puede ampliarse y mejorarse con el tiempo.

Dimensiones, implicaciones y consecuencias pueden ser añadidas a medida que se analice más material bibliográfico, así que pueden surgir otros conjuntos de variables que expliquen las diferencias entre sistemas y puedan ser elevadas al nivel de propiedades de la comparación. Este trabajo es solo un punto de partida para llevar a cabo análisis comparativos más exhaustivos. No solo se aplicaría a los casos examinados, sino que también podría generalizarse para su aplicación en otros contextos.

1 Marco teórico

1.1 Dos países al espejo: similitudes e influencias

España e Italia son dos países estructuralmente similares, aunque presenten diferencias notables que hacen que las comparaciones, en particular en el ámbito educativo, sean especialmente significativas y exigentes (De Nardis, 2015).

Las similitudes principales se refieren a las condiciones sociales y políticas de ambos y a su ubicación geográfica en el sur de Europa. La proximidad geográfica al mar Mediterráneo no solo es un factor común importante que define los paisajes y climas, sino que también ha jugado un rol crucial en la conformación de las respectivas historias y culturas (Abulafia, 2013). A lo largo de los siglos, ambos países han sido influenciados por civilizaciones que moldearon el tejido cultural y social de ambas naciones: fenicios, griegos, celtas, godos, árabes y muchos otros.

El mar Mediterráneo, durante siglos ha sido el escenario de importantes eventos históricos y ha facilitado el intercambio comercial, el flujo de ideas y valores, y la integración cultural, permitiendo así continuos y constantes encuentros entre los pueblos (Re, 2015). Esta dinámica ha contribuido a una rica mezcla de influencias, integradas en una herencia compartida que se refleja en todos los aspectos de la vida, desde el arte hasta la gastronomía.

En una obra reciente, titulada "Italia y España. Una historia convergente", varios académicos reflexionan sobre las intensas relaciones históricas y culturales, así como las influencias recíprocas, siempre positivas, en los campos de la filología, la literatura y la historia (Azcona y González Martín, 2022). En la introducción del libro, se destaca que ambos países han experimentado:

un sueño intercambiable...ya que los escritores de ambos países se han acercado unos a otros y han construido obras literarias con temas semejantes, todo ello con dos lenguas que el gran poeta italiano Giacomo Leopardi clasificaría de "*gemellissime e sorellissime in tutto*" y que, en consecuencia, reflejaban una visión semejante del mundo (Azcona y González Martín, 2022 "Portico", p 13).

No menos importante de los encuentros han sido los desencuentros, producto de la tendencia histórica al dominio sobre el mar común y el territorio circundante. Roma, una realidad política germinada en la península italiana, después de someter a las poblaciones autóctonas, conquistó toda la península ibérica y durante varios siglos mantuvo bajo el mismo sistema político, administrativo y cultural ambos territorios. La dominación desencadenó un proceso secular de romanización en la península ibérica que influyó profundamente en su cultura en múltiples aspectos (Hopkins, 1996; Congreve Trabuco, 1999). El legado de la dominación romana es palpable en la formación de las lenguas de los dos territorios, derivadas del latín (Jaén, 2006). La afinidad lingüística ha fomentado una proximidad en las maneras de pensar, reflejando cómo la cercanía de los idiomas puede influir en la percepción del mundo de sus hablantes.

Sin embargo, cada país tiene sus propias idiosincrasias, especialmente a nivel comunicativo, que se refleja en el diverso uso de fórmulas de cortesía, el empleo de la tercera persona singular para dirigirse al interlocutor, la enfatización de los títulos académicos, el lenguaje no verbal y muchos otros aspectos (Caon y al. 2023).

Desde el Renacimiento, la monarquía española puso su dominio sobre la fragmentación política de la península italiana y dominó amplias áreas del territorio italiano, en particular en el sur, una influencia que se extendió hasta tiempos recientes. Desde final del siglo XVIII, los ideales libertarios y progresistas de la Revolución Francesa fueron introducidos a ambos países por las tropas napoleónicas (La Parra, 1990). Esta influencia sacudió España e Italia de sus entornos políticos y sociales asfícticos, cambiado profundamente y, quizás, de manera definitiva sus ordenamientos civiles.

Durante siglos ambos países han compartido un fuerte presencia de la religiosidad y de la tradición católica que ha interesado todos los aspectos de la vida tanto de los individuos, como de las comunidades. A partir de la mitad del siglo pasado se han visto envuelto en un significativo proceso de secularización. Esta transición ha sido particularmente significativa en el ámbito social de la educación (Lázaro y al., 2017). Sin embargo, los siglos de devoción cristiana no desaparecen de la noche a la mañana, sino que persisten en muchos aspectos de la cultura y la sociedad contemporánea, dejando una huella profunda en la identidad de ambos países.

España e Italia comparten numerosos aspectos sociales, culturales y religiosos que perduran en el tiempo. La influencia de productos y valores culturales, educativos y pedagógicos italianos es muy presente en el canon pedagógico español y también en el iberoamericano (Hernández Díaz, 2014). Se ha descrito como este influjo se ha manifestado a través de tres líneas de ascendencia principales: la pedagogía grecorromana, la racionalidad pedagógica católica (desde San Agustín hasta el gran pedagogo Don Lorenzo Milani, pasando por la pedagogía jesuita y los salesianos) y una amalgama heterogénea de intelectuales y artistas creativos y originales que han dejado su huella en la cultura educativa española e iberoamericana, como María Montessori, Gianni Rodari, Benedetto Croce y Antonio Gramsci, entre otros (Hernández Díaz, 2014). Indudablemente, existe una comunión en el modelo de ser y educar entre España e Italia. Las dos naciones comparten un concepto arraigado de familia y comunidad, una cosmovisión y un ideario popular, así como una forma común de vivir las relaciones sociales.

El siglo XX marcó a ambos países, como otros vecinos del sur de Europa, con eventos históricos compartidos, como las dictaduras militares de corte fascista y los consecuentes conflictos bélicos asociados a ellas. De estos momentos oscuros, tanto España como Italia, han logrado superar desafíos en momentos distintos y mediante caminos diversos, avanzando hacia la democratización y el desarrollo social con renovado ímpetu (Pavan, 2021). Actualmente, ambos países comparten retos significativos: el estancamiento económico, vinculado a la deslocalización industrial debido a la competencia de los países emergentes, y la complejidad de conjugar el fenómeno migratorio y la inclusión de los inmigrantes con el preocupante envejecimiento de la población.

1.2 Datos socioeconómicos

Es interesante considerar las características de los dos países desde la perspectiva del desarrollo económico y humano. Italia es uno de los países fundadores de la UE y tiene un Índice de Desarrollo Humano Alto (IDH), de 0,895 (0,791 si se considera el ajustamiento por la desigualdad), ocupando el puesto 30 de 191 estados (UNDP, 2021). El Producto Interior Bruto (PIB) en 2023 fue de 1.946.479 millones de euros (Istituto Nazionale di Statistica, 2024). Según los datos de Eurostat, la renta per cápita en el mismo año ha sido estimada en 36.700 € (Eurostat, 2024). El contexto económico y social italiano se caracteriza por marcadas diferencias geográficas, especialmente entre el norte y el sur de la península, tanto que el producto bruto per cápita en el norte es más del doble que en el sur. Según datos del Instituto Nacional de Estadística para el año 2020, el producto bruto per cápita fue de 40,9 mil euros en el Noroeste, 39,3 mil euros en el Noreste, 35,1 mil euros en el Centro, y 17 mil euros en el Sur y las Islas (ISTAT, 2024).

España ingresó en la Unión Europea en 1986. Tras la dictadura del General Franco (1939-1975), el país se encaminó en la senda del desarrollo económico y la apertura internacional. Actualmente, cuenta con altos niveles de calidad de vida y de desarrollo humano. Con un IDH de 0,905 (0,788 si se considera el ajustamiento por la desigualdad) ocupa la posición global 27, situándose en una posición intermedia entre los países que conforman la UE (UNDP, 2021). Su PIB a precios corrientes en 2023 ascendió a 1.461.889 millones de euros (INE, 2024). Su renta per cápita según las estimaciones de Eurostat es ha sido de 33.300 euros (Eurostat, 2024). España, al igual que Italia, también presenta fuertes desigualdades y una creciente disparidad entre regiones, entre las más altas de Europa. Más adelante se tratará de cómo estas se reflejan también en el campo de la educación.

Por tanto, Italia y España son contextos similares en términos de niveles de población, indicadores económicos e índices de desarrollo humano. En este sentido, para poner de relieve las fortalezas y debilidades específicas de sus sistemas educativos, es necesario comprender cómo estos se estructuran para responder a las necesidades de la sociedad.

1.3 El sistema educativo de Italia

El sistema educativo de Italia se organiza en diferentes niveles que abarcan desde la educación infantil hasta la educación superior. En la base de este sistema se encuentra la educación infantil, conocida como la "Scuola dell'infanzia", que atiende a alumnos de 3 a 6 años. Esta etapa, aunque no sea obligatoria, sienta las bases para el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes en los siguientes niveles. Los programas de educación infantil en Italia están diseñados para promover el desarrollo social, emocional y cognitivo, utilizando un enfoque centrado en el niño reconocido a nivel internacional (Edwards y al. 2012). La "Scuola dell'infanzia" contribuye al desarrollo afectivo, psicomotórico, cognitivo y social, promoviendo las potencialidades de relación, autonomía, creatividad y aprendizaje, asegurando la igualdad efectiva de oportunidades y contribuyendo a la formación integral, además de realizar la continuidad con los servicios de infancia y con la escuela primaria (SNALS, 2002).

La educación primaria, denominada "Scuola primaria", se extiende por cinco años y es obligatoria para todos los estudiantes. Durante este periodo, los alumnos reciben una formación integral que les permite adquirir conocimientos y habilidades fundamentales en áreas como lengua italiana, matemáticas, ciencias, historia y geografía, entre otras. El currículo de la educación primaria en Italia está diseñado para fomentar el pensamiento crítico y la resolución de problemas, proporcionando una base sólida en habilidades básicas. Esta etapa promueve el desarrollo de la personalidad, facilita la adquisición y desarrollo de conocimientos y habilidades básicas, enseña medios expresivos (incluyendo la alfabetización en al menos un idioma europeo), alfabetiza en tecnologías informáticas, valora las capacidades relacionales y de orientación, y educa en los principios de convivencia civil (MIUR, 2013; SNALS, 2002).

Tras la educación primaria, los estudiantes ingresan a la educación secundaria inferior, conocida como "Scuola secondaria di primo grado", que tiene una duración de tres años. En esta etapa, los estudiantes profundizan en los conocimientos adquiridos previamente y se preparan para elegir un camino educativo más especializado en la siguiente fase. Las políticas educativas se han enfocado en reducir las tasas de abandono escolar y en mejorar la orientación vocacional, haciendo que sea una transición muy relevante hacia la educación secundaria superior. La "Scuola secondaria di primo grado" está dirigida al crecimiento de las capacidades autónomas de estudio, refuerza las actitudes hacia la interacción social, organiza y aumenta los conocimientos y habilidades, cuida la dimensión sistémica de las disciplinas, desarrolla progresivamente las competencias y capacidades de elección y orientación, introduce el estudio de una segunda lengua de la Unión Europea y cuida la profundización de las tecnologías informáticas (MIUR, 2013; SNALS, 2002).

La educación secundaria superior, o "Scuola secondaria di secondo grado", ofrece una variedad de opciones para los estudiantes, incluyendo liceos (enfocados en materias académicas), institutos técnicos (orientados a la formación técnica y

profesional) e institutos profesionales (que preparan a los estudiantes para el mundo laboral). Esta etapa tiene una duración de cinco años y finaliza con el examen de Maturità, que permite a los estudiantes acceder a la educación superior (MIUR, 2013).

En el nivel de educación superior, Italia cuenta con universidades públicas y privadas, así como institutos de educación superior especializados en áreas como arte, música y danza. Los estudiantes pueden optar por programas de grado, posgrado y doctorado, dependiendo de sus intereses y aspiraciones académicas.

Más allá de los niveles educativos formales, el sistema educativo italiano también ofrece oportunidades de formación profesional y capacitación técnica a través de instituciones especializadas, como los Institutos Técnicos Superiores (ITS), que brindan programas de educación terciaria no universitaria.

Es importante destacar que la estructura del sistema educativo italiano se rige por principios de autonomía y descentralización, donde las regiones y las instituciones educativas tienen un papel relevante en la toma de decisiones y la implementación de políticas educativas. Esto permite adaptaciones y enfoques específicos a las necesidades y características de cada contexto local (Saitta, 2019).

Finalmente, el sistema educativo italiano ha experimentado diversas reformas y transformaciones a lo largo de los años, buscando mejorar la calidad de la educación, la equidad y la inclusión, así como la preparación de los estudiantes para los desafíos del siglo XXI (Regione del Veneto, 2024).

1.2. Políticas educativas en Italia

El sistema educativo italiano se basa en un conjunto de políticas educativas diseñadas para abordar aspectos fundamentales del desarrollo y la mejora continua de la educación en el país. La Constitución de la República liberó a la escuela de ciertos legados de épocas anteriores, como la obligación de la afiliación política de los profesores, y garantizó la libertad de enseñanza. Sin embargo, no modificó las características principales del sistema, como un cierto elitismo, que aún lo impregnaba por los legados del pasado. Las innovaciones significativas llegaron solo en los años 60 y 70. Desde 1963, se introdujo la escuela media unificada y se abolió la escuela de orientación al trabajo, la cual dirigía hacia las profesiones a los hijos de las clases sociales más bajas. La vasta protesta estudiantil del 68 hizo más democrático el sistema de instrucción y permitió que los estudiantes y sus padres obtuvieran el derecho de ser representados en la administración de las escuelas y universidades (Fonzo, 2024).

En los años 70 también se introdujeron las primeras medidas para favorecer la inclusión de los alumnos con discapacidad, que hasta entonces eran discriminados y relegados a clases diferenciales reservadas para ellos.

Italia ha adoptado un enfoque descentralizado en la gestión de su sistema educativo, otorgando a las regiones y a las instituciones educativas un mayor grado de autonomía en la toma de decisiones y la implementación de políticas. Esta descentralización ha permitido que se realicen adaptaciones específicas según las necesidades locales, promoviendo enfoques educativos contextualizados (Dal Passo, 2014).

Italia ha seguido implementando políticas para promover la equidad y la inclusión en su sistema educativo. Estas políticas incluyen la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, la integración de minorías étnicas y culturales, y el apoyo a estudiantes en situación de desventaja socioeconómica. Además, se ha trabajado en la mejora del ambiente educativo para las estudiantes de género femenino (Leonelli, 2011).

Las políticas educativas en Italia también han fomentado la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto se ha concretado en la digitalización de las aulas, el desarrollo de competencias digitales en estudiantes y docentes, y la promoción de la innovación pedagógica mediante el uso de tecnologías. No obstante, el uso de las TIC en la educación secundaria presenta desafíos. En particular, la proporción de profesores que utilizan las TIC en al menos el 25% de sus lecciones es baja, ubicando a Italia en una posición desfavorable en comparación con otros países de la Unión Europea (Vivanet, 2013).

En tiempos más recientes, la escuela ha enfrentado nuevos cambios con las reformas Berlinguer (1997), Moratti (2003), Gelmini (2008), de la "Buona Scuola" (2016) y otras. Estas reformas, que llevan el nombre de los ministros o ministras de Educación que las propusieron, han sido principalmente sectoriales y no han implicado un cambio estructural del sistema educativo. Han modificado algunos aspectos de la escuela: se han cambiado las orientaciones de la escuela secundaria, se ha afirmado

el principio de autonomía escolar, se han introducido nuevas medidas para los alumnos con discapacidad y con necesidades educativas especiales.

La reforma Berlinguer, implementada a finales de los años 90 introdujo un enfoque de pluralismo, buscando un sistema educativo más inclusivo y alineado con las directrices europeas. Entre sus elementos clave, se destacaba la reorganización de los ciclos escolares, la introducción de una evaluación de competencias y la inclusión de la educación de adultos dentro del sistema educativo formal. La reforma también promovió la autonomía escolar y buscó superar el enfoque "gentiliano"¹, abriendo paso a una estructura más moderna y flexible (Tonin, 2024).

La reforma Moratti, introducida en 2003, se centró en adaptar la educación a las expectativas del mundo laboral, con un enfoque en las capacidades cognitivas y un modelo personalista que reconoce a la persona un papel central, colocando las instituciones escolares a su servicio. Se introdujeron varias novedades didácticas, como el uso del ordenador y una evaluación bienal supervisada por el Instituto Nacional para la Evaluación del Sistema Educativo (INVALSI), que sigue en uso hoy en día.

La reforma Gelmini, promulgada en 2008, introdujo una serie de medidas significativas para racionalizar el sistema educativo. Estas incluyeron la reducción del personal docente, la disminución del "tiempo escuela" y la reintroducción del maestro único en la escuela primaria. También se implementó la evaluación en notas numéricas. La reforma buscó reducir la desigualdad en la formación, pensando que esto se reflejaría en el mundo laboral mediante la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La "Buona Scuola", implementada en 2016, buscó unificar el país culturalmente y promover la igualdad de oportunidades educativas. Esta reforma introdujo la programación trienal de la oferta formativa, fortaleció varias competencias clave y fomentó la apertura de las escuelas en horarios de tarde para combatir el abandono escolar y la discriminación. Además, se promovió la alternancia escuela-trabajo y se fortaleció la figura del director como gestor de recursos educativos (Tonin, 2023).

Con esta última reforma, los directores han sido progresivamente asimilados a la figura de managers, según el principio de la "escuela empresa", y se ha introducido la alternancia escuela-trabajo para que los estudiantes adquieran experiencia profesional (Fonzo, 2024). Algunos observadores han notado que hoy la educación reserva poca importancia a los conocimientos básicos (italiano, matemáticas, historia, ciencias, etc.), que son indispensables para la formación del ciudadano, y privilegia las disciplinas que tienen una aplicación práctica inmediata y que son requeridas por el mercado laboral.

Además, el país ha emprendido reformas significativas en su currículo nacional, enfocándose en el desarrollo de competencias clave, como la alfabetización,

¹ "Gentiliano" se refiere a Giovanni Gentile, filósofo idealista y ministro de Educación en los primeros años del gobierno Mussolini. Realizó la única reforma estructural del sistema educativo italiano. Entre las características principales se encuentra una fuerte enfatización de las materias literarias y filosóficas en los recorridos académicos liceales, tanto clásicos (letras) como científicos.

habilidades matemáticas, digitales y sociales, entre otras. Este esfuerzo busca garantizar que los estudiantes adquieran las capacidades necesarias para enfrentar los desafíos del siglo XXI. A pesar de estos esfuerzos, persisten factores externos e internos que generan desigualdades (Ciarini y Giancola, 2016).

Finalmente, Italia ha establecido sistemas de evaluación y rendición de cuentas a nivel de estudiantes, docentes e instituciones educativas. Estos mecanismos tienen como objetivo medir y monitorear el desempeño del sistema educativo, proporcionando datos valiosos para la toma de decisiones informadas y la mejora continua del sistema (Universo scuola, 2023).

1.4 Sistema educativo de España

El sistema educativo de España se caracteriza por su estructura organizada en diferentes niveles que abarcan desde la educación infantil hasta la educación superior. En la base del sistema se encuentra la educación infantil, que atiende a alumnos de 0 a 6 años y se divide en dos ciclos: el primero de 0 a 3 años, y el segundo de 3 a 6 años. La Constitución de España garantiza la educación gratuita y obligatoria para todos los niños, asegurando el derecho a la educación desde una edad temprana.

La educación primaria, de carácter obligatorio y gratuito, tiene una duración de seis años y está dirigida a alumnos de 6 a 12 años. Durante esta etapa, los estudiantes adquieren conocimientos y habilidades fundamentales en áreas como lengua, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación artística y educación física (Tiana-Ferrer, 2018). Además, en este nivel se promueve el desarrollo de competencias clave necesarias para el aprendizaje continuo y la adaptación a la sociedad moderna.

Posteriormente, la educación secundaria obligatoria (ESO) tiene una duración de cuatro años y está dirigida a jóvenes de 12 a 16 años. En esta etapa, los estudiantes profundizan en los conocimientos adquiridos previamente y se preparan para elegir un camino educativo más especializado en la siguiente fase. Es en este momento cuando los estudiantes comienzan a tener más opciones para elegir materias que se alineen con sus intereses y potenciales futuras carreras.

Tras la ESO, los estudiantes pueden optar por la educación secundaria postobligatoria, que incluye el bachillerato, con una duración de dos años, o la formación profesional de grado medio, con una duración variable según la especialidad. Ambas vías permiten a los estudiantes acceder a la educación superior. Esta flexibilidad permite a los jóvenes adaptar su educación a sus intereses y habilidades, facilitando una transición más fluida hacia el ámbito laboral o académico.

En el nivel de educación superior, España cuenta con universidades públicas y privadas, así como otros centros de educación superior, como escuelas de arte, música y danza. Los estudiantes pueden optar por programas de grado, máster y doctorado, según sus intereses y aspiraciones académicas. Además, España se ha destacado por fomentar la internacionalización de sus universidades, atrayendo a estudiantes de diversas partes del mundo y promoviendo programas de intercambio.

Además del sistema educativo formal, España también ofrece oportunidades de formación profesional y capacitación técnica a través de diferentes instituciones, como los centros de formación profesional, que brindan programas de educación secundaria y superior no universitaria. Esto incluye la formación profesional dual, que combina el aprendizaje en el aula con la formación práctica en empresas, facilitando así una mejor preparación para el mercado laboral.

Es importante destacar que el sistema educativo español se rige por principios de descentralización, donde las comunidades autónomas tienen un papel relevante en la gestión y el desarrollo de políticas educativas, adaptándolas a las necesidades y características de cada región. Esta estructura permite que las políticas educativas

sean más flexibles y adecuadas a las especificidades locales, mejorando así su eficacia y relevancia.

Finalmente, el sistema educativo español ha experimentado diversas reformas y transformaciones a lo largo de los años, buscando mejorar la calidad de la educación, la equidad y la inclusión, así como la preparación de los estudiantes para los desafíos del siglo XXI. La Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE), aprobada en 2020, busca actualizar y mejorar la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006. Entre sus principales cambios se encuentran el mayor énfasis en la educación inclusiva, el desarrollo de las competencias clave, la atención a la diversidad y la reducción de la segregación escolar.

Por otra parte, España ha implementado un plan de digitalización educativa que tiene como objetivo dotar a los centros educativos con infraestructura y recursos tecnológicos, así como promover el desarrollo de competencias digitales en estudiantes y docentes. Esto se alinea con las crecientes demandas de preparación digital en la sociedad, asegurando que tanto estudiantes como educadores estén bien equipados para enfrentar los retos de la era digital.

Se han introducido iniciativas para mejorar la formación inicial y continua de los docentes, con el fin de elevar sus competencias pedagógicas, digitales y de atención a la diversidad. Esto incluye programas de capacitación, reconocimiento de la labor docente y oportunidades de desarrollo profesional. Asimismo, se han implementado medidas para fortalecer la relación entre el sistema educativo y el mercado laboral, como el fomento de la formación profesional dual, la promoción de las competencias transversales y el desarrollo de programas de orientación y transición al empleo (Gortázar, 2019).

Diversas políticas y programas se han enfocado en mejorar la inclusión educativa de estudiantes con necesidades especiales, migrantes, minorías étnicas y grupos en riesgo de exclusión, buscando garantizar igualdad de oportunidades y una educación de calidad para todos. En ese sentido, han surgido sistemas de evaluación y seguimiento del desempeño de los estudiantes, los docentes y los centros educativos, con el objetivo de informar la toma de decisiones y promover la mejora continua del sistema.

Estas reformas y cambios en el sistema educativo español buscan adaptarlo a las demandas y desafíos del siglo XXI, fortaleciendo la calidad, la equidad, la preparación digital y la vinculación con las necesidades del mercado laboral y la sociedad.

1.5 El estado de la cuestión

Las investigaciones científicas sobre la comparación de los sistemas educativos de España e Italia proporcionan una perspectiva sobre las similitudes y diferencias en términos de estructura, políticas y resultados educativos. Uno estudio en este ámbito es el realizado por el SNALS en 2002, titulado "Il sistema educativo italiano nel contesto europeo". Este informe ofrece una visión integral del sistema educativo italiano en comparación con otros países europeos, incluyendo España, y como elementos comunes destaca aspectos como la autonomía escolar, la formación docente y las políticas de evaluación (SNALS, 2002).

La literatura académica que compara directamente los sistemas educativos de Italia y España, es limitada y fragmentada. En los portales de difusión científica más populares, como Google Scholar, Academia.edu, ReserchGate o Dialnet, se ha realizado una exhaustiva búsqueda con términos como "Comparison Italy and Spain", "Educational systems Italy and Spain" y "School Spain and Italy" y otras en tres idiomas (inglés, español e italiano). Todavía los resultados obtenidos han sido escasos. En este capítulo se presentan los principales artículos encontrados. Se observa que estos estudios son muy específicos y carecen de una comparación multidimensional. En particular, se analizan los temas de la formación docente en dos artículos, uno la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales y otros dos se enfrentan a ambos temas.

El trabajo de D'Aita y Mosquera (2015), que compara la formación del profesorado de secundaria en España e Italia, examina los requisitos y la formación necesarios para ser profesor de secundaria en ambos países, destacando que mientras en España se requiere un Máster específico, en Italia se sigue un curso de formación denominado "Tirocinio Formativo Attivo" (TFA). Hay diferencias sustanciales entre el sistema educativo español e italiano, especialmente en el acceso a la universidad y la formación del profesorado. En España, sólo pueden acceder a la universidad quienes hayan completado el bachillerato o ciclos formativos de grado superior, con limitación de plazas. En contraste, en Italia, cualquiera puede ingresar a la universidad independientemente de su educación secundaria postobligatoria. Además, en España se deben seguir criterios estrictos de admisión a la universidad, mientras que en Italia no existen estos requisitos a menos que la universidad lo decida. Esta última conclusión contrasta con los hallazgos de esta investigación, ya que, si bien es cierto que los requisitos de acceso a la universidad en Italia son establecidos por las mismas, esto no significa que para ejercer como profesor no sea necesario un título de licenciatura, sin mencionar la selectividad. Aunque en primaria hasta hace poco los maestros podían enseñar con un título de secundaria, tras pasar el examen oficial que cierra el ciclo de educación secundaria ("Esame di maturità"), para enseñar en secundaria siempre ha sido indispensable contar con un título de licenciatura o grado.

Neubauer (2017) también aborda la comparación entre la formación inicial de docentes en Italia, España y Grecia, destacando que los tres países convergen en términos de sistemas educativos centralizados, aunque Grecia parece tener una mayor autonomía institucional. En Italia, la formación docente incluye una prueba de

acceso específica y un extenso programa universitario de cinco años centrado tanto en habilidades profesionales como en una amplia experiencia práctica. En contraste, España sigue un programa universitario de cuatro años con un fuerte énfasis en la formación profesional, pero incluye una prueba de acceso general. Ambos países difieren en su enfoque para integrar la investigación en la formación docente, con Italia colocando un énfasis significativo en la competencia investigadora autónoma como parte del currículo de formación, mientras que España enfatiza la formación práctica y las habilidades profesionales.

Arizmendi y Matarranz (2020) exploran y evalúan el progreso de la inclusión en la política educativa de la Unión Europea. Realizan un análisis comparativo de los sistemas educativos de España e Italia para entender cómo se implementa y se comprende el modelo inclusivo impulsado por Europa en los sistemas educativos de estos países. El estudio revela que tanto Italia como España han implementado acciones para apoyar a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), pero con diferencias significativas en la práctica. Italia demuestra un enfoque más inclusivo en su legislación y medidas concretas, con un menor número de centros de educación especial y una mayor integración de estudiantes en escuelas ordinarias. En contraste, España mantiene un elevado número de centros de educación especial y tiene un itinerario separado para estudiantes con mayores dificultades, lo que genera debate sobre la autenticidad de su enfoque inclusivo y destaca las diferencias en la implementación y conceptualización de la educación inclusiva entre ambos países (Arizmendi y Matarranz, 2020).

Martínez Monés y al. (2019) ofrecen una visión detallada sobre las prácticas contemporáneas en la formación docente, especialmente en relación con la atención a las personas con discapacidad dentro del marco de la educación inclusiva. Analizan la situación en Europa del Sur, centrándose en Chipre, Grecia, Italia y España. El estudio destaca que, aunque exista compromiso con la educación inclusiva en todos los países analizados, la implementación práctica varía significativamente. En Italia, la mayoría de los estudiantes con discapacidades asisten a escuelas ordinarias y reciben apoyo de docentes con formación especializada en pedagogía inclusiva. En España, aunque la formación docente incluye cursos obligatorios en educación especial, la existencia de escuelas especiales segregadas y la falta de alineación adecuada entre los grados académicos y los perfiles profesionales necesarios representan desafíos importantes para la implementación de la inclusión educativa (Martínez Monés y al., 2019).

Por último, Nistal y al. (2024) une la temática de la inclusión con la de la formación docente. Su trabajo ofrece una visión general de las prácticas actuales en la formación docente y cómo esta formación cubre las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidades bajo el paradigma de la educación inclusiva. El informe tiene como objetivo analizar la situación en el sur de Europa, presentando los casos de Chipre, Grecia, Italia y España. Para cada país presenta el contexto, las regulaciones generales sobre la inclusión educativa y la formación docente, así como la información básica sobre los estudiantes con discapacidades. Los hallazgos destacan diferencias significativas en el apoyo y la formación proporcionados a los docentes en Italia y España. Italia demuestra un enfoque más integrado, con una

formación en servicio extensa y estructuras de apoyo para los docentes que trabajan con estudiantes con discapacidades. Por otro lado, España ha avanzado significativamente en la formación inicial de docentes, pero aún enfrenta desafíos en la provisión de desarrollo profesional continuo. Ambos países reconocen la importancia de la educación inclusiva, pero sus métodos de implementación difieren. Italia enfatiza los planes educativos personalizados y los modelos de enseñanza colaborativa, mientras que España se enfoca más en las adaptaciones curriculares y el personal de apoyo especializado (Nistal y al., 2024).

Un estudio adicional de dos investigadores de la Universidad de Coruña aborda los desafíos comunes y diferencias en las tasas de abandono escolar entre ambos países, proporcionando datos comparativos sobre los factores que influyen en el rendimiento académico y las políticas de intervención. Ambos países han implementado reformas en sus leyes educativas: España con la Ley Orgánica para la Mejora de la Educación (LOMCE) e Italia con la Buona Scuola. Italia ha desarrollado un plan unificado para sus regiones, permitiendo que cada colegio adapte sus programas y objetivos individuales según sus necesidades. En cambio, España ha adoptado un enfoque nacional con el "Plan para la Reducción del Abandono Educativo Temprano", que se despliega a nivel de las Comunidades Autónomas, permitiendo a cada región desarrollar sus propios planes basados en las directrices nacionales (Macías y Moscaritolo, s.f.).

En Italia, cada región sigue porcentajes y objetivos específicos para sus colegios, ajustándose a un marco común, pero con cierta autonomía para responder a las necesidades locales. Este plan regionalizado permite una mayor adaptación y potencial de éxito en función de las particularidades de cada área. En comparación, España implementa un plan nacional que se adapta a través de las CCAA, con ejemplos notables en Andalucía, Valencia y Baleares, donde se han desarrollado programas específicos para abordar el abandono escolar en esas regiones (Macías y Moscaritolo, s.f.).

Los informes de la red Eurydice también ofrecen análisis detallados de varios aspectos educativos desde una perspectiva internacional, aunque no comparan directamente los sistemas educativos de España e Italia. Por ejemplo, un informe de la red examina cómo las políticas nacionales de 31 países abordan la enseñanza de las matemáticas, incluyendo referencias a Italia y España, pero sin una comparación directa entre ambos países (EACEA, 2011). Para lo que concierne la enseñanza de las matemáticas, en ambos países se fomenta el uso de métodos pedagógicos innovadores, como el aprendizaje basado en la resolución de problemas y el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aula. Sin embargo, el uso efectivo de TIC en las clases de matemáticas varía, siendo más común en Italia que en España, según el informe de Eurydice. La evaluación en matemáticas también presenta diferencias notables. En Italia, las pruebas nacionales de evaluación tienen un papel crucial en la mejora del currículo y la formación del profesorado, utilizando los resultados para ajustar políticas educativas. España, aunque también realiza evaluaciones nacionales, tiende a centrarse más en las pruebas estandarizadas y en la evaluación continua en el aula, con un enfoque en la retroalimentación formativa para los estudiantes. La literatura comparativa directa entre los sistemas educativos

de España e Italia es limitada. Existen todavía estudios disponibles que ofrecen información significativa sobre aspectos específicos como la formación docente, la inclusión educativa y las tasas de fracaso escolar, contribuyendo al entendimiento de las fortalezas y desafíos de cada sistema.

1.6 Un instrumento de comparación

Es útil hacer referencia a la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, con abreviación CINE (UNESCO, 2013), para analizar más en detalle las diferencias en la organización de la educación secundaria de dos países. El CINE es un sistema utilizado para categorizar y comparar niveles de educación en todo el mundo. Fue desarrollado por la UNESCO y proporciona un marco de referencia que permite presentar y comparar datos y estadísticas de los sistemas educativos según ciertos criterios de uniformidad. Fue diseñado a principios de los años 70. La primera versión, conocida como CINE 1976, fue aprobada por la Conferencia Internacional de Educación (Ginebra, 1975) y posteriormente respaldada por la 19ª Conferencia General de la UNESCO en 1976.

El CINE define algunas categorías, consensuadas a nivel internacional, que hacen posible comparar características heterogéneas de países diferentes. Asigna códigos numéricos a diferentes niveles de educación según la edad y la tipología de estudios. Incluye etapas educativas desde la educación preescolar hasta la terciaria, o universitaria. Esta categorización permite comprender mejor las estructuras educativas de diferentes países. La última versión, CINE 2011, distingue entre ocho niveles educativos. Aquí se enfoca la educación primaria y especialmente la secundaria, por tanto, se describen en detalle los CINE sólo de estas etapas, es decir: CINE 1, 2 y 3.

CINE 0: Educación infantil.

CINE 1: Educación primaria: Los programas de este nivel están diseñados para proporcionar a los estudiantes competencias básicas en la lectura, escritura y matemáticas y para crear una base sólida de comprensión de las principales áreas de conocimiento y en el desarrollo personal y social. Normalmente, el único requisito para acceder a este nivel es la edad, alrededor de los 6 años.

CINE 2: Corresponde a la primera etapa de la educación secundaria. Los programas de este nivel se elaboran a partir de los resultados conseguidos en el nivel anterior. En general, el objetivo es preparar a los jóvenes para el desarrollo personal y el aprendizaje a lo largo de la vida. Los programas de estudio resultan más orientados por asignaturas y buscan introducir conceptos teóricos de cierto calado sobre una amplia gama de temas. Los docentes del CINE 2 han recibido formación pedagógica en disciplinas específicas en tanto que – con mayor frecuencia que en el nivel CINE 1 – una clase puede tener varios profesores especializados en las asignaturas que enseñan. La edad típica de ingreso puede variar, aunque lo más común es de 12 años.

CINE 3: Se refiere a la segunda etapa de la educación secundaria. Los programas están diseñados para culminar la educación secundaria, ya sea preparando a los estudiantes para la educación universitaria o brindándoles habilidades pertinentes para el empleo. Facilitan a los estudiantes una instrucción más diversificada, especializada y avanzada que los programas del CINE 2. Ofrecen un mayor grado de diferenciación y un espectro más amplio de opciones y ramificaciones dentro del mismo nivel. Con frecuencia, los docentes de esta etapa tienen una formación

profundizada en las disciplinas que enseñan. El alumnado normalmente accede a este nivel entre los 14 y los 16 años.

CINE 4: Educación postsecundaria no terciaria.

CINE 5: Educación terciaria de ciclo corto.

CINE 6: Nivel de grado de educación superior o equivalente.

CINE 7: Nivel de máster o equivalente.

La clasificación CINE permite realizar comparaciones detalladas entre diferentes sistemas educativos, facilitando el análisis de las estructuras y métodos de enseñanza empleados en cada país. Esto es crucial para identificar las fortalezas y debilidades de los sistemas educativos y para fomentar el desarrollo de políticas educativas más efectivas (UNESCO, 2013).

El uso del CINE ofrece varias ventajas significativas permite comparar de manera uniforme los sistemas educativos de diferentes países, lo que es fundamental para estudios comparativos internacionales (UNESCO Institute for Statistics, 2012).
Política Educativa: Facilita el desarrollo de políticas educativas informadas y basadas en datos, al proporcionar una estructura clara para la recolección y análisis de datos educativos. Evaluación y Mejora: Ayuda en la evaluación y mejora de los sistemas educativos, identificando áreas de fortaleza y debilidad a nivel internacional.

El CINE se utiliza en diversos contextos, incluyendo la investigación académica, donde es utilizado por investigadores para estudiar y comparar sistemas educativos y sus resultados a nivel global, y en la elaboración de políticas, ayudando a los gobiernos y organismos internacionales a desarrollar políticas efectivas y basadas en datos. Además, proporciona un marco estándar para la recopilación y presentación de estadísticas educativas, facilitando la comunicación entre diferentes países y organizaciones. Además, el CINE no solo facilita la comparación de niveles educativos, sino que también ayuda a identificar y entender las transiciones entre diferentes etapas educativas, lo que es crucial para diseñar programas de apoyo adecuados para los estudiantes en momentos críticos de su educación. La clasificación también permite un análisis más detallado de la formación de los docentes, la estructura curricular y las condiciones de aprendizaje en diferentes contextos nacionales (UNESCO Institute for Statistics, 2012).

2 Metodología

Se considera que la Educación Comparada es la metodología más adecuada para llevar a cabo este estudio. Siguiendo de manera flexible la propuesta metodológica de García Garrido (1991) citado por Neubauer, 2017, se estructura la investigación en varias fases adaptadas a las circunstancias específicas del estudio. Las fases de una investigación comparada incluyen la delimitación del objeto de estudio y el método, la fase descriptiva, explicativa e interpretativa, la fase de yuxtaposición, la fase de comparación y las conclusiones.

Objeto de estudio, ámbito y carácter

El principal objeto de estudio de esta investigación es establecer convergencias y divergencias en los sistemas educativos de España e Italia. Para realizar este estudio, comenzaremos analizando sus similitudes históricas, culturales, sociales y económicas. Este estudio se abordará desde una perspectiva eminentemente estática, recogiendo la situación actual de la organización de los sistemas educativos. Se harán breves referencias a la evolución legislativa de los sistemas educativos, especialmente del italiano, dado que el propósito secundario de este trabajo es presentar este sistema al público español.

Preguntas de investigación y presupuestos de partida

Para abordar este trabajo, al comienzo se formulan las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las principales diferencias y similitudes en la educación secundaria en España e Italia?
2. ¿Cuáles son las principales tendencias en la evolución de los resultados en estos dos países de las pruebas internacionales de competencias educativas?
3. ¿Es posible, mediante un método inductivo, derivar conclusiones generales a partir de casos particulares, con el fin de recopilar y organizar la información de forma objetiva y sistemática para el posterior desarrollo de un esquema teórico de Educación Comparada basado en características distintivas, parámetros e indicadores?

Métodos de investigación

Para llevar a cabo esta investigación, se emplean los siguientes métodos:

La *investigación descriptiva* se centra en la descripción de fenómenos observados directamente por el autor y mediante conversaciones y entrevistas. Este tipo de estudio cualitativo implica que el investigador busca comprender fenómenos sociales o culturales desde una perspectiva subjetiva, utilizando sus propias experiencias y las de otros, principalmente profesores y estudiantes, como fuente principal de datos. Este método permite obtener información de primera mano sobre las prácticas educativas. El *análisis bibliográfico* se basa en la consulta de bibliografía especializada, incluyendo artículos académicos, fuentes legislativas y datos extraídos de informes como PISA y de la OSCE sobre educación. Los datos recopilados son elaborados en tablas y gráficos para facilitar la comparación entre los sistemas educativos de España e Italia. Este enfoque permite contextualizar los

hallazgos de la investigación descriptiva y obtener una visión más amplia de las políticas y resultados educativos en ambos países.

Conclusión

Mediante esta metodología, se busca proporcionar un análisis exhaustivo y comparativo de los sistemas educativos de España e Italia. Al combinar la investigación descriptiva y el análisis bibliográfico, se pretende ofrecer una visión multidimensional que abarque tanto los aspectos estructurales como los resultados educativos, permitiendo así una comprensión más profunda y detallada de las fortalezas y debilidades de cada sistema. Esta metodología flexible permite adaptarse a las circunstancias específicas del estudio, asegurando una investigación coherente y bien fundamentada.

3 Resultados del estudio comparado de los sistemas educativos.

3.1 La evolución del sistema educativo italiano

En ambos países, la educación es reconocida en las constituciones como derecho fundamental. El artículo 34 de la Constitución Italiana declara que la escuela es abierta a todos y que la educación, impartida por los poderes públicos, es gratuita (Constitución de la República Italiana, 1948). Se proclama el principio de la equidad y universalidad de la enseñanza, accesible a todos, independientemente de la condición económica y social.

En el precedente artículo, el 33, la frase perentoria “la República dicta las normas generales”, se afirma que las disposiciones generales de la educación son de estricta competencia estatal. En termino generales este principio es un legado de la tradición centralista de la gestión enseñanza nacional.

En Italia, las reformas clave en el sector educativo han sido el resultado de legislaciones sectoriales, y no han estado vinculadas a una reforma orgánica de la estructura institucional del Estado (SNALS, 2002).

En el 2001 la república fue interesada por una reforma constitucional, la más profunda de su historia, que se concretó en la Ley Constitucional 18 octubre 2001, n. 3 (Legge costituzionale 3/2001, s.f.). Esta reforma ha cambiado el reparto de poderes entre niveles de gobierno del Estado en una perspectiva federalista, aplicando el principio de subsidiariedad vertical.

La transición ha implicado una devolución progresiva de competencias centrales a niveles de gobierno más bajos: regiones, provincias y municipios. La educación ha sido una de las áreas involucradas en esta devolución, lo que ha permitido en parte superar la tradicional centralización estatal.

Las regiones han asumido la competencia exclusiva en la formación profesional, y juntos a las provincias y municipios, ahora deliberan sobre algunos aspectos como el calendario escolar, la distribución de las escuelas en el territorio y la manutención de edificios e instalaciones. Si embargo, la descentralización no se ha traducido en un mayor poder efectivo de los gobiernos regionales, especialmente en lo que respecta al nombramiento del personal y la gestión de la financiación pública, que sigue firmemente en manos del Ministerio.

Por otro lado, la autonomía otorgada a las instituciones educativas ha sido más significativa. Esta ha sido elevada a rango constitucional (art.117) y se concreta mediante la definición legislativa de la *autonomía organizativa* y la *autonomía didáctica* (Legge 59/1997 de 15 de diciembre, 1997). Como consecuencia, las escuelas han dejado de ser los terminales pasivos de un sistema piramidal y ha comenzado a asumir decisiones de forma autónoma, transformándose en sujetos que prestan servicios, realizan proyectos y definen recorridos didácticos (Dal Passo, 2014).

A este respecto, es fundamental destacar la importancia del PTOF, el Plan Trienal de la Oferta Formativa, introducido por el Reglamento del 8 marzo 1999, n. 275, art.

3, del "Piano triennale dell'offerta formativa", (Plan trienal de oferta educativa), y nuevamente definido por el l'art.1 coma 14 de la Ley 107 del 13 julio 2015. El PTOF representa el principal instrumento mediante el cual las escuelas definen su identidad y su proyecto educativo y formativo. Su elaboración es el resultado de un concierto entre profesores, familias y comunidad local. Por ello, está estrechamente ligado a las particularidades del territorio. Considerando estas especificidades, es elaborado por el "Collegio Docenti", la asamblea de profesores, equivalente al "Claustro" en el sistema español, y posteriormente es aprobado por el "Consiglio d'Istituto", similar al Consejo Escolar en España. Este documento define los proyectos curriculares, extracurriculares, educativos y organizativos que cada escuela adopta cada tres años. Gracias al PTOF, las escuelas pueden diseñar trayectorias didácticas personalizadas.

A nivel organizativo, la autonomía de los institutos se manifiesta en el enfoque modular, donde el ministerio establece un mínimo de horas lectivas anuales y las escuelas tienen flexibilidad en la distribución del horario y la duración de las clases. Por ejemplo, mediante el PTOF, varios institutos han decidido concentrar las clases en los primeros cinco días de la semana en lugar de tener clases los sábados, como era la tradición.

A nivel didáctico, las reformas han implicado la transición de un programa ministerial, impuesto desde arriba, a directrices que permiten al ministerio establecer los lineamientos generales del currículum, pero dejan un amplio margen a los institutos en la definición de los contenidos.

En la educación secundaria, las directrices de la programación del "Ministero dell'Istruzione e de Merito" se expresan a través de tres documentos fundamentales: las "Indicazioni Nazionali per i Licei", las "Linee Guida degli Istituti Tecnici" y las "Linee Guida degli Istituti Professionali". La base normativa para la adopción de estas líneas programáticas son tres reglamentos: el DPR 89/2010, el DPR 88/2010, DPR 87/2010.

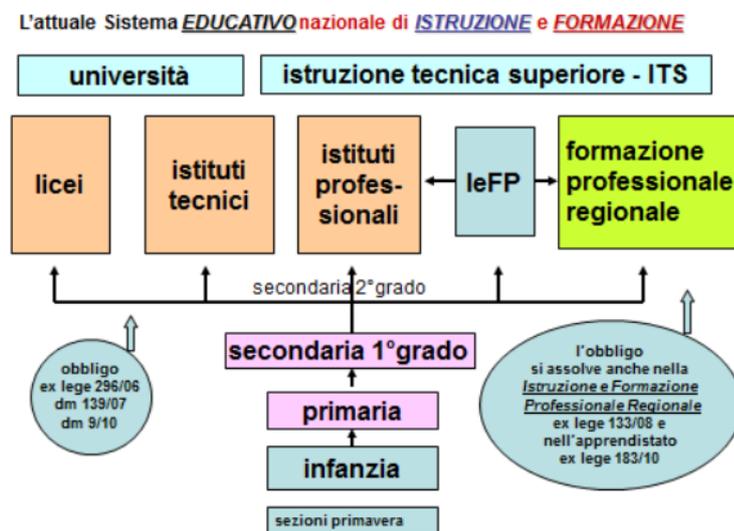
Las Indicaciones y las Líneas Guías definen los contenidos generales de cada asignatura. Estos consisten en la descripción de las competencias que el estudiante debe alcanzar al finalizar su recorrido académico. Establecen los objetivos específicos de aprendizaje en relación con cada tipo de itinerario educativo, disciplina y etapa. Los objetivos se establecen en tres etapas: primer bienio, segundo bienio y quinto año.

Como resultado, la elaboración de planes de estudio implica un proceso colaborativo entre el Ministerio a nivel central, las instituciones educativas a nivel local y los profesores y alumnos en el aula. Esto significa que las Indicaciones y las Líneas Guías proporcionan un marco general en el cual las escuelas diseñan sus planes de estudio a través del PTOF, los docentes desarrollan sus métodos de enseñanza, y los estudiantes trabajan para alcanzar los objetivos de aprendizaje y adquirir las competencias propias de la educación secundaria y sus áreas específicas.

3.2 La configuración del sistema italiano

La estructura actual del sistema educativo italiano se ilustra en la imagen siguiente.

Figura 1: Estructura de sistema de educación y formación italiano



Nota: elaboración propia. Fuente. Diapositivas Curso CLIL Uniecampus.

El sistema público de educación no universitaria en base a la edad del alumno está organizado según la siguiente tablas.

Tabla 1: Niveles educativos en la escuela italiana

| Nivel educativo (escuela) | Edad (años) |
|--|-------------|
| Secciones Primavera | de 2 a 3 |
| Escuela para la Infancia | de 3 a 6 |
| Escuela Primaria | de 6 a 11 |
| Escuela Secundaria de Primer Grado (Inferior) | de 11 a 14 |
| Escuela Secundaria de Segundo Grado (superior) | de 14 a 19 |

Nota: elaboración propia. Fuente. Diapositivas Curso CLIL Uniecampus

Centrándose en el ciclo de educación secundaria superior, este comienza tras finalizar la educación secundaria inferior, conocida como "Scuole Medie". La reforma establecida por los Decretos Ministeriales DM 139/06 y DM 9/10 ha ampliado la obligatoriedad escolar hasta los 16 años. Por lo tanto, los estudiantes de 14 años que terminan el ciclo secundario inferior, tienen que seguir hasta los 16. Tienen varias

opciones para continuar sus estudios. Estas opciones se dividen en dos caminos principales:

- la Enseñanza Superior;
- la Formación Profesional.

Cada una de estas ramas ofrece diferentes opciones, con un total de cinco posibilidades.

El primer camino incluye:

- los Liceos;
- los Institutos Técnicos;
- los Institutos Profesionales.

Son escuelas de gestión pública estatal.

El otro camino abarca las Formaciones Profesionales (FP) y la formación profesional regional. Estas últimas tienen como objetivo preparar al alumno para el ejercicio de una profesión específica y están bajo la competencia de las autoridades regionales o locales².

Esta estructura organizativa es el resultado de reformas progresivas que se han llevado a cabo en los últimos 80 años. Estas han aportado correcciones e integraciones a la reforma Gentile de la época fascista, que fue la única reforma verdaderamente integral y estructural del sistema educativo italiano.

La subdivisión en las diferentes especialidades de cada tipología de escuela también se remonta a aquella época. Recientemente la reforma Gelmini³ ha enriquecido ulteriormente la gama de opciones disponibles (Ley 6 agosto 2008, n.133, Ley 30 octubre 2008 n. 169, Ley 9 enero 2009 n.1, Ley 30 diciembre 2010, n. 240, Decreto ministerial n.17 del 22 septiembre 2010) y a los decretos citados: DPR 87/10, DPR 88/2010 y DPR 89/2010.

Ahora son presente seis tipos de itinerarios, o especializaciones, "indirizzi", dentro de los liceos:

- clásico;
- lingüístico;
- artístico;
- musical y coreográfico;
- científico;

² Los cursos de formación profesional son ofrecidos por entidades de formación acreditadas (públicas y privadas) y no siempre forman parte del sistema de educación formal. Son trayectos más flexibles, que pueden variar en duración (desde unos pocos meses hasta algunos años) y están fuertemente vinculados a las necesidades del mercado laboral local. El objetivo es proporcionar habilidades prácticas e inmediatas para un oficio o profesión determinados. Al finalizar, se obtiene una cualificación o un certificado de competencias, reconocido a nivel regional o nacional, pero que no permite directamente el acceso a la universidad.

³ En Italia las Leyes en campo educativo se suelen denominar con el nombre del ministro de la Educación proponente. Como en el caso del filósofo Giovanni Gentile ya mencionada. En este caso la ministra era Mariastella Gelmini.

- ciencias humanas⁴.

Este último es el verdaderamente novedoso. Por otro lado, los Institutos Técnicos se dividen en dos sectores, cada uno con tres “indirizzi”, según se detalla en la figura 2. Por último, los Institutos Profesionales ofrecen un total de 11 especializaciones.

Se procederá a revisar cada una de estas escuelas individualmente.

Los Liceos. Son la tipología de escuela generalista, con un currículum académico más extenso y (“*comprehensive schools*” en inglés) de más alto nivel. A ellos suelen asistir los alumnos con mejor rendimiento. La particularidad de los Liceos consiste en que el título otorgado (“diploma di maturità”) no habilita directamente para ejercer una profesión, es incompleto y se cumple solo con la formación universitaria. De esta manera, los Liceos se han establecido como la preparación tradicional y por excelencia para la educación universitaria.

El Liceo representa el recurso educativo donde más predomina un enfoque teórico en el aprendizaje de las disciplinas. Proporciona herramientas culturales y metodológicas para comprender de manera profunda la realidad. Para asistir se requiere un alto nivel de interés y capacidad de profundización, hábitos de estudio prolongados, flexibilidad mental y una notable capacidad de para plantear hipótesis y encontrar soluciones a los problemas intelectuales propuestos (Treccani, 2024) (Percorsi con i bambini Onlus, 2021).

Figura 2: Subdivisión de la etapa de secundaria en el sistema educativo italiano



Nota: elaboración propia. Fuente: https://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/riforma_02.html

Institutos técnicos. El recorrido formativo de los Institutos Técnicos (IT) se divide en dos trayectorias:

- Económica;

⁴ A partir del año escolar 2014/2015, se han iniciado nuevos Liceos Científicos con orientación deportiva previstos por el art. 3, párrafo 2, del DPR 15 de marzo de 2010. Mientras que dentro de la tipología de ciencias humanas se ha previsto la opción económico-social.

- Tecnológica.

El sector económico comprende dos subopciones: 1) administración, finanzas y marketing; 2) turismo.

La trayectoria tecnológica es más variada y propone 11 declinaciones.

El modelo de aprendizaje que se promueve en estas escuelas tiene una naturaleza *híbrida*, ubicándose a medio camino entre el enfoque prevalentemente teórico de los Liceos y el más práctico-operativo de los Institutos Profesionales.

Este tipo de escuela prepara al estudiante tanto para continuar sus estudios en la universidad, como para desarrollar las habilidades necesarias para su inserción directa en el mundo laboral.

Los Institutos Técnicos se caracterizan por ofrecer una sólida base cultural con énfasis en ciencia y tecnología. Todos los cursos se estructuran en un área de educación general común y áreas de especialización. La primera desarrolla cuatro ejes culturales: lingüístico, matemático, científico-tecnológico e histórico-social. La segunda varía según la especialización y tiene como objetivo impartir las competencias necesarias para el mundo laboral.

A diferencia de los Liceos, los Institutos Técnicos presentan un enfoque metodológico menos teórico y una atención menos profunda y articulada a la variedad de los fenómenos culturales. Sin embargo, la diferencia más significativa consiste en estos permiten acceder como técnicos a profesiones reconocidas tras su finalización.

Muchas de estas profesiones permiten la inscripción en un colegio profesional y tienen un reconocimiento significativo por parte de la administración. Allanan el camino a las profesiones liberales y a sus corporaciones. La aprobación de un examen de estado permite la obtención de una calificación o un título reconocido a nivel nacional.

Por ejemplo, los “geómetri” son técnicos especializados en el diseño y construcción de obras civiles, así como en la gestión de trámites burocráticos y normativas urbanísticas; los “ragionieri commercialisti” son figuras profesionales que se dedican a la contabilidad, gestión empresarial, impuestos y asesoramiento financiero para empresas y desempeñan un papel clave en el ámbito de la consultoría económica y fiscal.

Institutos Profesionales (IP). Estos se articulan en dos trayectorias:

- Servicio e Industria;
- Artesanía.

La identidad de estas escuelas se basa en formación en educación general no profunda y una técnico-profesional. Esta última permite a los estudiantes desarrollar habilidades operativas demandadas por el mercado laboral, como mecánicos o artesanos especializados, técnicos de manutención, enogastrónomos u operadores sociosanitarios entre otros. Los IP preparan a los estudiantes de manera adecuada para ingresar a una profesión especializada que requiere una base teórica y conceptual limitada. Sin embargo, aún pueden seguir estudiando en la universidad o en programas técnicos avanzados. Para cursar esta escuela se requieren habilidades prácticas y una predisposición a la operatividad.

Los IT tienden a formar a operadores *high-tech*, dotados de competencias técnico-relacionales, mientras que los IP a operadores *high-touch*, con competencias técnico-operativas. La educación técnica busca profundizar en la cultura científica y las bases teóricas de la tecnología, desarrollando competencias para abordar críticamente problemas científicos y sociohistóricos. La educación profesional se centra en capacidades operativas para diseñar, implementar y gestionar soluciones tecnológicas.

3.3 Estructura y organización del sistema educativo español

En la Constitución Española del 1978 la referencia a la educación es el artículo 27. En este artículo, entre otras cosas, se establece que el derecho a la educación es reconocido a todos, así como la libertad de enseñanza. La educación apunta al pleno desarrollo de la personalidad. La enseñanza básica debe ser obligatoria y gratuita, y los poderes públicos garantizan este derecho.

Al compararla con italiana, se observa que ambas hacen referencia a los mismos principios generales: igualdad, gratuidad y libertad de enseñanza. Sin embargo, la española destaca la posibilidad de establecer centros educativos fuera de la gestión directa de los poderes públicos.

En España, las reformas educativas han estado principalmente impulsadas por iniciativas legislativas sectoriales, con hasta ocho leyes promulgadas en los últimos años. Entre estas reformas, la Ley General de Educación (LOGSE) de 1990, la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013, y más recientemente, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación (LOMLOE), destacan por sus contribuciones significativas al sistema educativo (Llorent-Bedmar y Cobano-Delgado, 2018). Leyes como la LOGSE y la LOE han introducido cambios radicales en el sistema, mientras que otras han abordado aspectos más específicos.

Entre estas reformas, la Ley General de Educación (LOGSE) de 1990, la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013, y más recientemente, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación (LOMLOE), destacan por sus contribuciones significativas al sistema educativo.

La LOGSE supuso una modernización profunda del sistema educativo español.

Esta ley progresivamente desmanteló la estructura de la educación secundaria que se articulaba en el BUP (Bachillerato Unificado Polivalente) y el COU (Curso de Orientación Universitaria). Es interesante destacar que la estructuración de la educación secundaria española era mucho más similar a la italiana, no afectada por una reforma de este tipo. La LOGSE, con el fin de extender la obligatoriedad escolar hasta los 16 años, introdujo la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). También reestructuró la Formación Profesional (FP) para adaptarla mejor a las demandas del mercado laboral. Esta ley enfatizó una educación integral que incluyó valores éticos y sociales, alineándose con la necesidad de formar ciudadanos preparados para una sociedad democrática. Representó un cambio paradigmático hacia un enfoque más inclusivo y comprensivo en la educación (Puelles, 2008, citado por Illesca, 2015).

La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) continuó el trabajo de su predecesora, enfocándose en promover una educación de calidad, inclusiva y equitativa, y reforzando la etapa de educación infantil como educativa. Esta ley introdujo las competencias básicas como un elemento fundamental del currículo, anticipando las recomendaciones europeas en materia de educación y buscando preparar a los estudiantes para los desafíos de la vida moderna. La LOE representó un avance

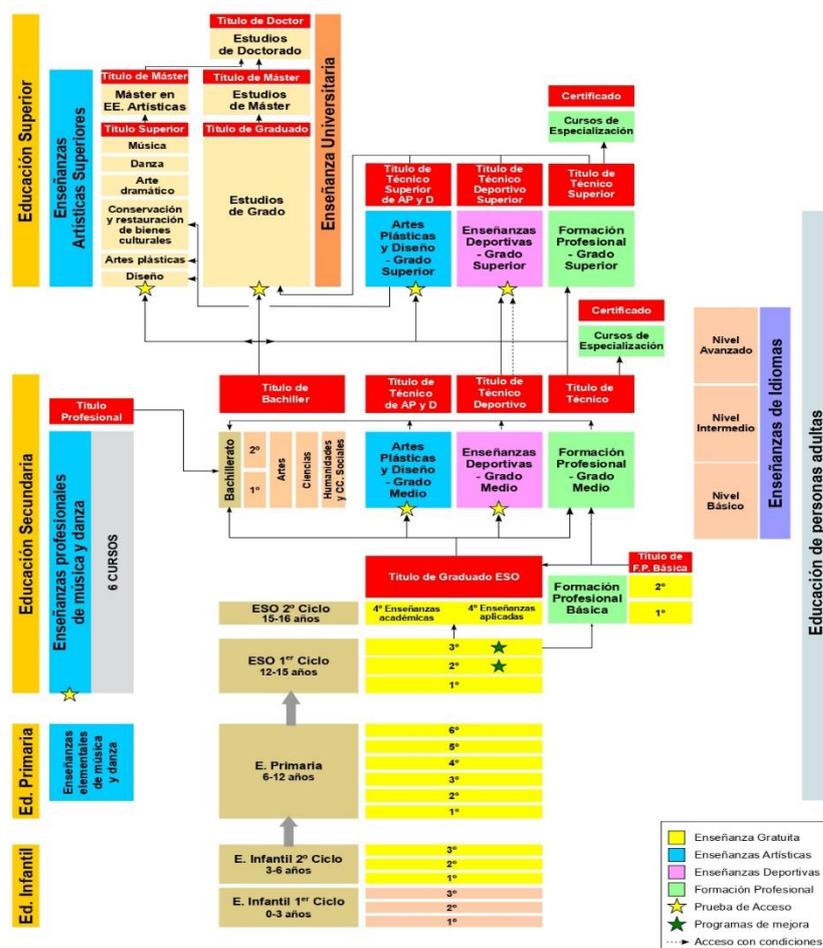
hacia la consolidación de un sistema educativo que respeta la diversidad y promueve la igualdad de oportunidades.

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) fue introducida con el objetivo de mejorar los resultados educativos y reducir el abandono escolar temprano. Esta reforma introdujo cambios en el currículo, otorgando mayor importancia a las asignaturas troncales y estableciendo evaluaciones finales en etapas clave. La LOMCE generó controversia, especialmente por la reintroducción de evaluaciones externas y la percepción de un aumento de la centralización curricular, lo que provocó debates sobre su efectividad y equidad.

Ley Orgánica 3/2020, de Educación (LOMLOE) es la reforma más reciente. Introduce un enfoque educativo centrado en el desarrollo de competencias clave y un diseño curricular transversal, con el objetivo de preparar a los estudiantes no solo en términos académicos sino como ciudadanos activos y responsables. La LOMLOE pone especial énfasis en la diversidad y la inclusión, buscando adaptar la enseñanza a las necesidades individuales de cada estudiante y promoviendo una evaluación continua que apoye el crecimiento y aprendizaje de los alumnos.

Cada una de estas reformas ha representado un paso hacia la actualización y mejora del sistema educativo español, buscando siempre alinear sus prácticas y objetivos con los valores y principios establecidos en la Constitución. Aunque cada ley ha enfrentado sus propios desafíos en términos de implementación y resultados, juntas marcan el compromiso continuo de España con la provisión de una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos sus ciudadanos.

Figura 3: Estructura Sistema educativo español



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). Las cifras de Educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2019.

En el sistema educativo español, tras completar la educación obligatoria a los 16 años, se presentan a los estudiantes dos caminos distintos que atienden a diferentes intereses y aspiraciones profesionales: Bachillerato y Formación Profesional.

Cada uno de estos caminos ofrece oportunidades únicas y se centra en reflejar las diversas necesidades de los estudiantes a medida que transitan de la escolaridad obligatoria a la educación superior o al mundo laboral.

El Bachillerato conecta la educación secundaria obligatoria con la educación superior y, por eso, es diseñado principalmente para estudiantes que aspiran a continuar estudios universitarios. Este programa de dos años compromete a los estudiantes en un entorno educativo exigente, donde el enfoque está en un currículo amplio que incluye disciplinas que varían desde las humanidades, hasta las ciencias sociales, las artes y las ciencias sociales, dependiendo de la especialización elegida por los estudiantes.

La identidad del Bachillerato consiste en su enfoque teórico del aprendizaje, que no solo prepara a los estudiantes para los desafíos académicos de la universidad, sino que también fomenta una comprensión más profunda de diversas áreas culturales.

Tras completar el Bachillerato, se requiere que los estudiantes pasen exámenes finales para obtener su diploma, un testimonio de su preparación para la educación superior. Además, los estudiantes que buscan ingresar a la universidad deben tomar la "Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad" (EBAU), comúnmente conocida como "Selectividad", que es un paso crítico para la admisión universitaria.

Por otro lado, la Formación Profesional ofrece un camino claramente práctico y orientado al mundo laboral. Este programa está diseñado para estudiantes que tienen intención de entrar en el mundo laboral en una etapa relativamente reciente o especializarse en ciertos oficios o profesiones inmediatamente después de la educación secundaria. A diferencia de la perspectiva académica amplia del Bachillerato, la Formación Profesional española se caracteriza por su enfoque en la experiencia práctica y la adquisición de habilidades en campos específicos como la salud, la tecnología de la información o las artes. El programa está estructurado en dos niveles: Básico, para estudiantes más jóvenes, e Intermedio o Formación Profesional Superior para estudiantes mayores, cada uno diseñado para equipar a los estudiantes con las habilidades y conocimientos necesarios para sus carreras elegidas.

La naturaleza práctica de la Formación Profesional es evidente a través de su combinación de aprendizaje en el aula y prácticas laborales, ofreciendo a los estudiantes una experiencia real que los prepara para el empleo directamente después de completar los estudios. Notablemente, los graduados de la Formación Profesional Superior también tienen la oportunidad de continuar su educación, con ciertas calificaciones que permiten la entrada directa a cursos universitarios.

Las principales diferencias entre el Bachillerato y la Formación Profesional radican en su enfoque educativo, el camino posterior a la finalización y el enfoque de aprendizaje. Mientras que el Bachillerato prepara a los estudiantes para los rigores académicos de la universidad a través de un currículo teórico y amplio, la Formación Profesional se centra en equipar a los estudiantes con habilidades y experiencia práctica para la entrada inmediata en la fuerza laboral o para una mayor especialización profesional.

3.4 Diferencias en los itinerarios educativos secundarios

La tabla de la Figura 3 presenta algunas diferencias entre los sistemas educativos de Italia y España. Esta tabla es una versión revisada de un documento oficial, resultado de un acuerdo entre ambos estados y relacionado con la conversión de los años escolares. Se encuentra publicada en el Boletín Oficial del Estado (BOE). La oficialidad de esta tabla otorga valor a esta descripción sinóptica.

Figura 4: Plan de equivalencia por año del sistema educativo italiano y español

EQUIVALENZA DEGLI STUDI DEL SISTEMA SCOLASTICO ITALIANO
CON IL SISTEMA SCOLASTICO SPAGNOLO

| ANNI SCOLASTICI | | | |
|-----------------|---|-----------------------------------|-----|
| Età | SISTEMA SCOLASTICO SPAGNOLO | SISTEMA SCOLASTICO ITALIANO | Età |
| 3 | | | 3 |
| 4 | Educación infantil | Scuola dell'infanzia | 4 |
| 5 | | | 5 |
| 6 | 1º de Educación Primaria | 1ª Elementare (Primaria) | 6 |
| 7 | 2º de Educación Primaria | 2ª Elementare (Primaria) | 7 |
| 8 | 3º de Educación Primaria | 3ª Elementare (Primaria) | 8 |
| 9 | 4º de Educación Primaria | 4ª Elementare (Primaria) | 9 |
| 10 | 5º de Educación Primaria | 5ª Elementare (Primaria) | 10 |
| 11 | 6º de Educación Primaria | 1ª Media (Secundaria di 1º grado) | 11 |
| 12 | 1º de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) | 2ª Media (Secundaria di 1º grado) | 12 |
| 13 | 2º de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) | 3ª Media (Secundaria di 1º grado) | 13 |
| 14 | 3º de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) | 1ª Liceo (Secundaria di 2º grado) | 14 |
| 15 | 4º de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) | 2ª Liceo (Secundaria di 2º grado) | 15 |
| 16 | | 3ª Liceo (Secundaria di 2º grado) | 16 |
| 16 | 1º curso de Bachillerato | 4ª Liceo (Secundaria di 2º grado) | 17 |
| 17 | 2º curso de Bachillerato | 5ª Liceo (Secundaria di 2º grado) | 18 |

Nota: LiveCanarie Fuente: <https://www.livcanarie.com/it/corrispondenza-scuola-italiana-e-spagnola/>

En ambos sistemas la educación obligatoria empieza a los 6 años y coincide con el inicio de la educación primaria. Tiene una duración total de 10 años. La duración de la etapa primaria difiere en un año. Se trata de la primera diferencia sustancial entre los dos sistemas. En Italia, la educación primaria, tradicionalmente conocida como “Scuole Elementari”, abarca 5 años, hasta los 11 de los alumnos (5º grado). Los estudiantes luego cursan la educación secundaria inferior, “Scuole Medie”, que dura tres años, hasta los 14 años. Esta etapa no completa el ciclo de estudios obligatorios. Desde el 2006, los estudiantes italianos necesitan estudiar dos años adicionales. Los realizan en el ciclo secundario superior, hasta llegar los 16 años⁵. En España, la educación primaria dura 6 años, hasta los 12 (6º grado), lo que hace que sea un año más larga que en Italia. Luego los estudiantes ingresan a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que se extiende por 4 años hasta los 16, edad en la que cumplen con la escolaridad mínima obligatoria.

En las tablas siguientes se describen los dos sistemas educativos en análisis a través de los criterios de la CINE.

⁵ 27 diciembre 2006 n. 296

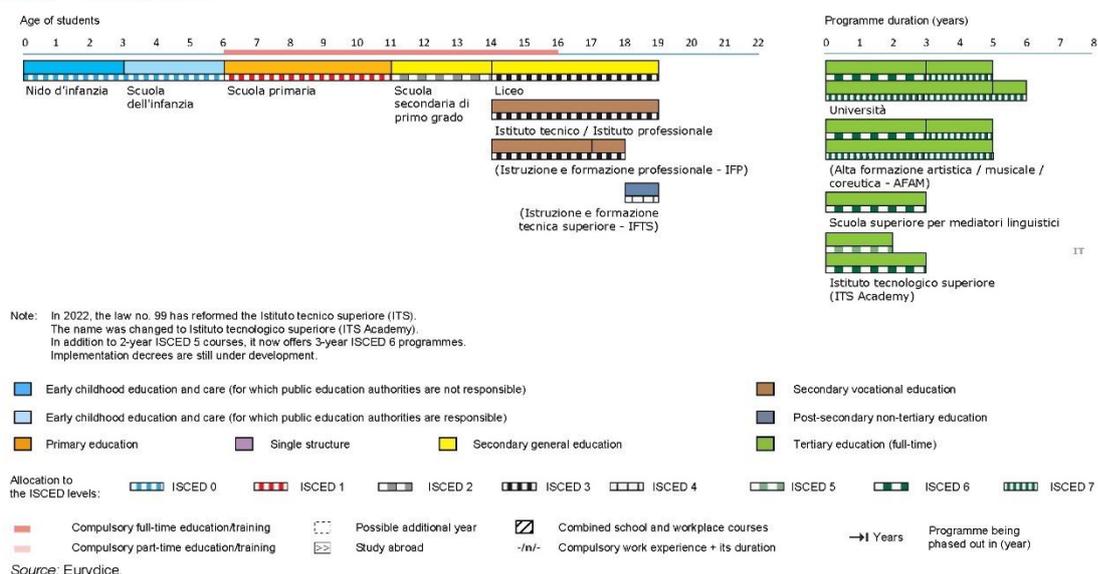
Las tablas CINE relativas al sistema italiano y español (figuras 5 y 6) esclarecen otra importante diferencia entre ambos (Comisión Europea / EACEA / Eurydice, 2023). Se trata del **diseño estructural** de la educación secundaria entre ambos países (Agasisti y Cordero-Ferrera, 2013).

En Italia, los estudiantes completan el CINE 2 (escuela secundaria de primer grado) a los 14 años (8º grado), mientras que en España la primera etapa de la ESO se extiende hasta los 15 (9º grado). En ambos países el CINE 2 es común e indiferenciado para todos los estudiantes.

Como se ve en la imagen, los estudiantes italianos completan el CINE 2 (escuela secundaria de primer grado) a los 14 años (8º grado), mientras que en España la primera etapa de la ESO se extiende hasta los 15 (9º grado). Es un año más larga.

Figura 5: Sistema educativo italiano con clasificación CINE

Italy – 2023/2024

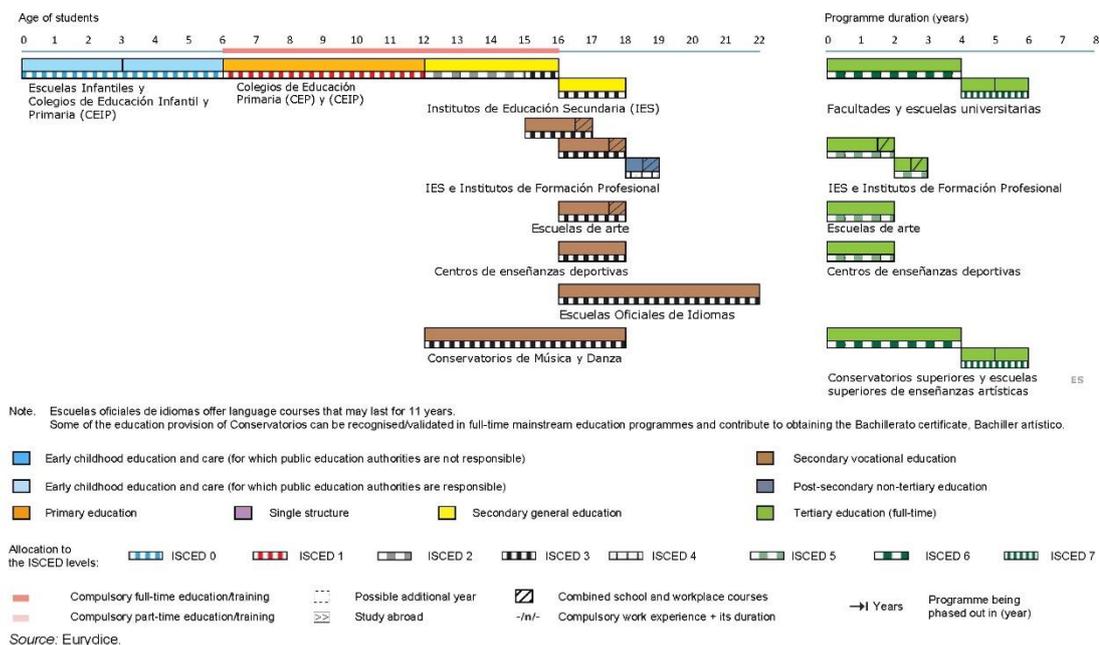


Note: In 2022, the law no. 99 has reformed the Istituto tecnico superiore (ITS). The name was changed to Istituto tecnologico superiore (ITS Academy). In addition to 2-year ISCED 5 courses, it now offers 3-year ISCED 6 programmes. Implementation decrees are still under development.

Nota: Fuente: Eurydice, 2023. Estructuras de los sistemas educativos europeos 2023/24. Obtenido en: https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/estructuras-de-los-sistemas-educativos-europeos-2023-24-diagramas_184135/

Figura 6: Sistema educativo español con clasificación CINE

Spain – 2023/2024



Nota: Fuente: Eurydice, 2023. Estructuras de los sistemas educativos europeos 2023/24. Obtenido en: https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/estructuras-de-los-sistemas-educativos-europeos-2023-24-diagramas_184135/

En Italia para terminar el CINE 2 hay que superar un examen oficial, el “Esame di Stato del Primo Ciclo” y tradicionalmente conocido como “Esame di Terza Media. El examen permite el acceso a la etapa del CINE 3. Es en este momento que en Italia se realiza la diferenciación curricular “curriculum differentiation” (en inglés). Los estudiantes tienen que elegir si continuar los estudios en un Liceo, Instituto Técnico o Profesional.

La elección del tipo de escuela implica la separación de los estudiantes según el camino elegido. El CINE 3 dura hasta los 18-19 años (13º grado). A este punto, para terminar la educación superior los estudiantes tienen aprobar el “Esame di Stato del secondo Ciclo” y tradicionalmente conocido como “Esame di Maturità”. Este examen faculta dos cosas importantes: la obtención de un Diploma que certifica la financiación de los estudios superiores y, eventualmente, el acceso a la Universidad.

En España, las cosas son significativamente diferentes. En la ESO, desde los 12 hasta los 15 años, todos los estudiantes estudian juntos, sin diferenciación. En la educación secundaria obligatoria completan el último año de la CINE 2 y el primer año de CINE 3 correspondiente a 4º de la ESO (10º grado) siempre sin diferenciarse. A partir de este nivel, eligen entre el Bachillerato y la Formación Profesional. Esta decisión los compromete sólo durante dos años, hasta que cumplan los 17-18 años (12º grado), cuando completan la educación secundaria sosteniendo la Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) o “Examen de Selectividad”, que les permite acceder a la universidad.

En este trabajo no se explora la distinción entre la formación profesional en Italia y España, un asunto de notable complejidad que justificaría una investigación específica, que debería centrarse en determinar si los programas de formación profesional en España guardan mayor similitud con el Instituto Profesional italiano o con la “Istruzione e Formazione Professionale IFP”. En cualquier caso, es relevante señalar que la obtención del diploma por parte del Instituto Profesional Italiano habilita el acceso universitario a cualquier tipo de carrera, a pesar de ser una vía poco común. Diversamente, en España, los programas de Formación Profesional (FP) limitan las opciones universitarias a áreas de estudio directamente vinculadas al perfil formativo de los programas frecuentados.

3.5 Análisis de las diferencias entre los sistemas educativos

La comparación de la estructura de los dos sistemas revela principalmente las siguientes diferencias.

1. La decisión del tipo de escuela secundaria por parte de los estudiantes ocurre en Italia dos años antes que en España. Esto se conoce como “early tracking system”, en contraste con el “late tracking system” del caso español (Agasisti y Cordero-Ferrera, 2013). La diferenciación curricular en consecuencia de la elección precoz compromete a los jóvenes durante un tiempo significativamente mayor en Italia que en España (5 años contra 2). Por otro lado, esto significa que en el sistema español el alumnado en su conjunto participa en un proceso educativo de carácter general y homogéneo por un período más extenso en comparación con el italiano.
2. La elección en la segunda etapa de la educación secundaria (CINE 3) en Italia se caracteriza por diversidad de opciones, en contraste con España, donde existen únicamente dos alternativas claramente diferenciadas en términos de contenido y el nivel de compromiso exigido. Si se asimila la Formación Profesional en España con el Instituto Profesional en Italia, la distinción fundamental consta en la presencia del Instituto Técnico en Italia. Este último, caracterizado por su enfoque curricular mixto, atrae a estudiantes de rendimiento académico mediano, los cuales, en España, se enfrentarían a la fuerte disyuntiva entre el Bachillerato o la Formación Profesional.
3. La duración de la Educación Secundaria en España es de un año menos en comparación con Italia porque termina a los 17-18 años en lugar que los 18-19. Esto parece implicar que el currículo italiano sea más extenso que el español o que el programa de dos años en Italia se debe condensar en un solo año en España. En el contexto europeo, entre los países que siguen el sistema CINE, prevalece una mayor duración educativa de 19 años frente a los 18 años. Concretamente, 12 países finalizan su educación secundaria a los 18 años, en contraposición a 23 países que la extienden hasta los 19 años, y tres países — Eslovenia, Suecia y Liechtenstein— ofrecen programas que superan los 20 años de duración (European Education and Culture Executive Agency - European Commission, 2023).
4. Otra diferencia es referente a la naturaleza de la evaluación final al concluir la educación secundaria superior. En Italia, el “Esame di maturità” consiste en una prueba nacional que principalmente certifica la finalización de los estudios secundarios con la consecución del título de “diploma”. Aunque este título, con validez administrativa, es necesario tanto para empleo como para ingresar a la universidad, las instituciones académicas italianas tienen sus propios criterios de admisión, independientes de los resultados del examen. Por lo tanto, la calificación de esta prueba no tiene una relevancia muy significativa. En España, por el contrario, el “examen de selectividad” es crucial. Esta evaluación determina el acceso a la universidad y, dado que la admisión se basa en un proceso competitivo, la calificación final es determinante en la definición del tipo de carrera universitaria (Agasisti y Cordero-Ferrera, 2013).

La edad en la que se lleva a cabo la diferenciación educativa del estudiante y el grado de esta diferenciación tienen ventajas y desventajas. Los sistemas caracterizados por un "early tracking", como el italiano, permiten la realización a largo plazo de un currículo especializado por clases homogéneas y ofrecen ventajas para optimizar el nivel de aprendizaje. Los docentes se enfrentan a menos dificultades al no tener que tratar con clases de alumnos con velocidades de aprendizaje muy diferentes entre sí. Es más fácil que grupos de estudiantes con habilidades similares alcancen determinados objetivos de aprendizaje. Sin embargo, anticipar la diferenciación puede empeorar la situación de los estudiantes menos aventajados, que terminan desde una edad muy temprana en un ambiente que no promueve el aprendizaje y en grupos donde no pueden beneficiarse del efecto arrastre de los compañeros más capaces (Ozer y Perc, 2020; Hanushek y Woessmann, 2005). Se ha observado que la reducción de la edad de la diferenciación no cambia los resultados de los estudiantes en itinerarios educativos más académicos, pero sí reduce los resultados en itinerarios menos exigentes (Piopiunik, 2013). Además, la diferenciación contribuye a la estratificación social y a la reproducción de las diferencias de clase.

En este contexto, el sistema español resultaría ser más inclusivo y equitativo, al proporcionar una educación para todos durante más tiempo, mientras que el italiano sería más selectivo y se centraría en resaltar los rendimientos de los más capaces. La introducción de los Institutos Técnicos, dirigidos para el espectro medio de los estudiantes, compensaría parcialmente la desigualdad producida por la diferenciación temprana matizando las opciones curriculares.

La comprensión del plan de estudios de la educación secundaria puede tener efectos significativos en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Thomsen (2019) expone las ventajas y desventajas de acortar la duración del itinerario educativo. Entre los beneficios se encuentra una mayor sostenibilidad social, excepto en matemáticas, lo que sugiere que existen límites para la capacidad de los jóvenes para acelerar la acumulación de conocimientos. Sin embargo, la corta duración incrementa la probabilidad de que las estudiantes mujeres pospongan su ingreso a la universidad y reduce la probabilidad de que elijan estudiar ciencias, tecnología, ingeniería o matemáticas. Además, podría haber pequeños efectos negativos en el desarrollo de la personalidad de los estudiantes que podría tener un impacto mínimo en los resultados laborales.

Más allá de las diferencias en el diseño estructural de los dos sistemas, hay otra que tiene que ver con la tradición en la metodología didáctica, sobre todo en métodos de evaluación del aprendizaje en los dos países. Italia, junto a Alemania, República Checa y Hungría, es uno de aquellos países que hace amplio uso de los exámenes orales para evaluar el aprendizaje, especialmente en la forma de interrogaciones (Videnovic, 2020). La literatura sobre el tema considera que los exámenes orales tienen dos principales fuentes de preocupación: el hecho de provocar más ansiedad, dado que el estudiante tiene que demostrar sus conocimientos públicamente, y el de ser menos justos, porque más sujetos a la discrecionalidad del profesor. Los exámenes escritos valoran principalmente el conocimiento procedimental y la comprensión instrumental. En contraste, los exámenes orales pueden evaluar mejor el conocimiento conceptual y la comprensión relacional de las matemáticas. En el

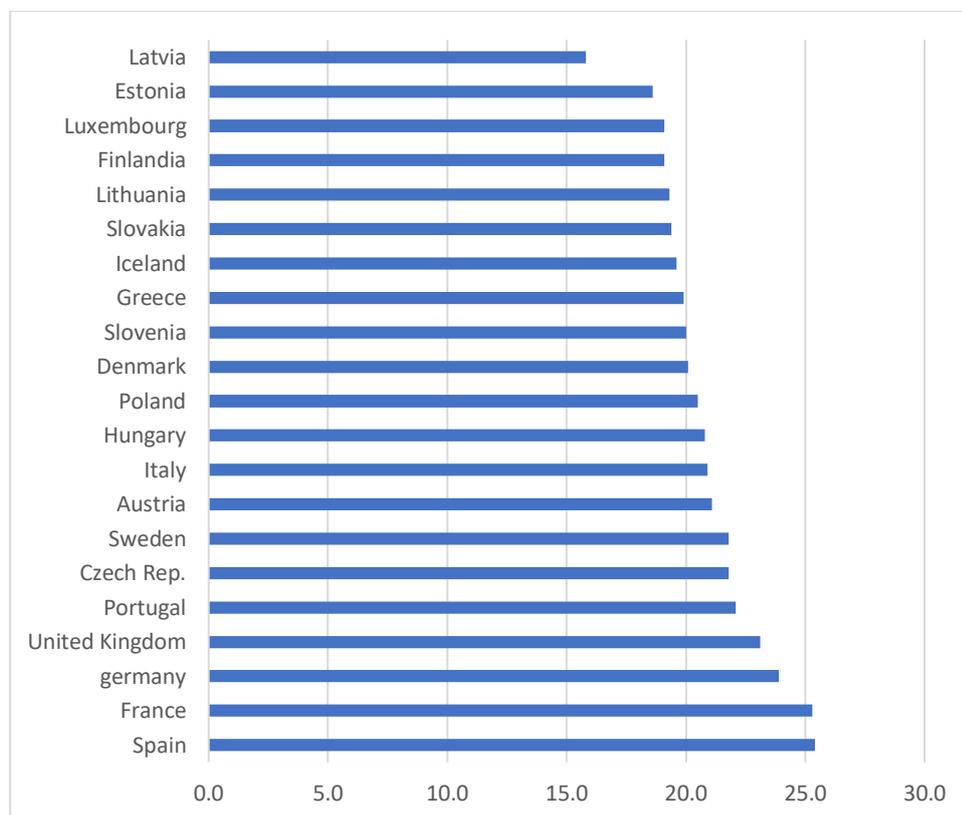
contexto específico de la matemática, los exámenes orales tienen muchos beneficios: ayudan a desarrollar las habilidades de comunicación oral, promueven una comprensión profunda del material aprendido, animan a los estudiantes a involucrarse profundamente y de manera activa con el material del curso, ayudan a los estudiantes a apropiarse del material aprendido, permiten explorar el conocimiento a través del diálogo, proporcionan conocimientos matemáticos duraderos, son auténticos y ayudan a construir confianza, entre otras cosas (Videnovic, 2020).

Por último, cabe destacar una diferencia en la organización de los sujetos institucionales que intervienen en el proceso educativo. En España, las comunidades autónomas tienen mucho más protagonismo. Las competencias en materia de educación se han transferido a las comunidades autónomas en distintas etapas, con los gobiernos regionales financiando el 90% del gasto educativo y asumiendo responsabilidades significativas, aunque el gobierno central sigue regulando los programas de enseñanza. En Italia, como ya se han mencionado en párrafo anterior, el sistema educativo es centralizado y principalmente público y gratuito, con las escuelas privadas desempeñando un papel menor y el gobierno nacional financiado el 90% de los gastos educativos (Agasisti y Cordero-Ferrera, 2013). Según los datos del Ministero dell'Istruzione e del Mérito, en el curso escolar 2023-24, en Italia hay 3.573 escuelas privadas paritarias para la educación primaria y secundaria respecto a las 27.186 institutos estatales (Ufficio di statistica del MIM, 2023). Limitándose a las escuelas secundarias superiores el dato es de 1.606 contra 5.322. Estas escuelas acogen en total a 361.286 inscritos (134.618 en los institutos superiores), respecto a los 6.384.539 de estudiantes totales italianos (2.631.879 en institutos superiores). Los datos son conforme a las estadísticas de la Banco Mundial que cifra en el 7,18% el ratio de los inscritos en escuelas privadas respecto al total. En España, al contrario, el año académico 2020/21, de las 18.942 instituciones educativas de los grados entre primaria y secundaria para la educación general 4.541 de ellas eran privadas. Las estadísticas del Banco Mundial indican en el 31,09% la probación estudiantil de los centros privados. En España se subvencionan escuelas privadas, incluyendo las escuelas concertadas de gestión privada, generalmente afiliadas a la Iglesia Católica, lo que conduce a cierto nivel de segregación escolar (Agasisti y Cordero-Ferrera, 2013).

3.6 Datos cuantitativos sobre los dos sistemas

Tras haber descrito las características que conforman las estructuras de los sistemas educativos en España e Italia, que como indicado, constituyen las variables independientes en una hipotética función de producción educativa, es crucial abordar el análisis de los datos correspondientes a las variables dependientes de esta función. Estos datos son esenciales para evaluar los resultados alcanzados por ambos sistemas educativos. Antes de adentrarse en este análisis, resulta útil presentar estadísticas que ofrecen una visión más completa de las características de estos sistemas. En el gráfico de la imagen 2 se describe el tamaño medio de las clases escolares en los dos países y se compara con el dato medio de 22 países de la UE, expresado como el número de alumnos por clase. Los datos provenientes de la fuente OCSE, están se refieren a la escuela secundaria y son relativos al año 2018-2019.

Figura 7: *Alumnos por clase en educación secundaria en Europa*



Elaboración propia. Fuente OECD Statistics

Se observa que el número de estudiantes por clase en el caso italiano se ajusta perfectamente al promedio comunitario. En contraste, en el caso español se evidencia una tendencia al sobredimensionamiento, especialmente en la escuela secundaria, donde el promedio de alumnos por aula llega hasta 27 en el caso de las

escuelas privadas. Esta cifra supera en seis alumnos a la italiana y en siete al promedio europeo.

La tabla siguiente, Tabla 2, detalla el gasto total por estudiante a tiempo completo en la escuela secundaria (2020). Se presentan los datos correspondientes a los dos países en estudio, así como los de Francia y Alemania. Estos dos últimos, por su proximidad geográfica, pertenencia a la UE y tamaño demográfico, pueden ser considerados comparables a los anteriores. También se incluye el promedio de los 25 miembros de la Unión Europea como referencia. Se aprecia que, mientras el gasto por estudiante en España supera ligeramente el promedio europeo, en Italia se gastan 609 euros menos por estudiante que en España. Por otro lado, Francia y Alemania invierten respectivamente 5.207 euros y 7.039 euros más por estudiante en comparación con el caso italiano. Está marcada diferencia puede explicar parte de las disparidades en los resultados que se observarán a continuación.

Tabla 2: *Gasto total por estudiante equivalente a tiempo completo en educación secundaria superior (2020)*

| País | Gasto total por estudiante. EURO |
|----------|----------------------------------|
| España | 11.668,18 |
| Italia | 11.059,05 |
| Francia | 16.265,82 |
| Alemania | 18.098,00 |
| UE 25 | 11.664,21 |

Elaboración propia. Fuente OECD. Education at Glance:

(https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance_19991487)

Finalmente, resulta interesante conocer el dato de cuánto cada país gasta en educación como porcentaje del PIB. En el caso italiano, el gasto público es del 3,0% del PIB, con solo un 0,1% de inversión privada. España destina más recursos financieros, con el gobierno central invirtiendo el 3,1% del PIB, y aún más cuando se considera la inversión privada con la cual se llega al 3,5%. Esta tendencia resalta el peso de las escuelas privadas en España en comparación con Italia, como mencionado anteriormente. Por otro lado, en Francia, la inversión conjunta pública y privada alcanza el 3,8% del PIB, superando notablemente tanto a España como a Italia. En Alemania, aunque la inversión total es del 3,4%, el elevado PIB alemán garantiza un gasto significativo incluso con un porcentaje modesto, como se ha señalado anteriormente.

3.7 ¿Pobreza educativa en España e Italia?

La referencia al gasto en educación conduce al tema de la pobreza educativa, que Salmieri y Giancola (2021) han destacado como un fenómeno significativo tanto en España, como en Italia. Estos autores hacen referencia al concepto de pobreza educativa desde la perspectiva de la teoría de las capacidades de Amartya Sen y Martha Nussbaum, en la que la educación se considera como una "functioning esencial". Definen la pobreza educativa como la falta de un certificado o diploma, así como la incapacidad para realizar operaciones y acciones que implican el dominio de habilidades básicas más allá de poseer el título de educación correspondiente (Salmieri y Giancola, 2021).

Estos autores utilizan una variedad de datos de diferentes fuentes para medir este fenómeno. Estos datos se analizan según las siguientes dimensiones: 1) La proporción de jóvenes de 15 años con bajas puntuaciones en matemáticas y lectura en los exámenes de la OCDE PISA, que se considera como un posible indicador predictivo del desarrollo de la pobreza educativa en la edad adulta. 2) La tasa de abandono escolar y los datos relacionados con los jóvenes NEET (jóvenes que ni trabajan, ni estudian, ni reciben formación). 3) Por último, también se contempla la población adulta, prestando atención a la proporción de aquellos que solo tienen certificación de educación secundaria obligatoria. Las fuentes de datos son la Encuesta Social Europea que proporciona información sobre NEET, abandono escolar y niveles educativos de la población y la Encuesta OCSE-PISA 2022.

Para presentar los resultados y logros de los dos sistemas educativos, se considera el modelo propuesto para el análisis de datos presentado en este artículo científico, actualizando los resultados en comparación con los datos proporcionados que eran del año 2018 (Salmieri y Giancola, 2021). Se valora especialmente el modelo de análisis propuesto por varias razones. En primer lugar, introduce el concepto teórico de pobreza educativa, que resulta particularmente útil y descriptivo, incluso en el contexto de análisis de necesidades, previo a la formulación de políticas públicas. En segundo lugar, se analizan las actuaciones de los sistemas desde una perspectiva multidimensional, donde no solo importan los resultados de aprendizaje de los alumnos más jóvenes, sino también la situación de la población adulta. Por último, como se ha hecho en este párrafo, resulta significativa la comparación con otros dos grandes países europeos como Alemania y Francia, que se utilizan como referencia para medir posibles brechas. Debido al Brexit ocurrido después de la redacción del artículo y la subsiguiente falta de datos del Reino Unido, se consideran en su lugar los valores promedio europeos. La siguiente tabla presenta los indicadores de contexto de la pobreza educativa (datos de 2022-2023).

Tabla 3: Gasto total por estudiante equivalente a tiempo completo en educación secundaria superior (2020).

| | Alemania | España | Francia | Italia | Euro 27 países |
|--|----------|--------|---------|--------|----------------|
| 25-64 años con educación máximo de secundaria inferior | 16,8 | 35,8 | 16,7 | 37 | 20,5 |
| Abandono escolar prematuro | 12,3 | 13,9 | 7,6 | 11,5 | 9,6 |
| NEET | 7,1 | 9,8 | 10,5 | 12,7 | 9,1 |
| 25-34 años con educación universitaria | 37,1 | 50,5 | 50,4 | 29,2 | 42,0 |
| 55-64 años con educación universitaria | 28,0 | 30,2 | 29,2 | 12,4 | ND |

Fuente: elaboración de los autores según Eurostat, Education and training. (<https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>)

Una de las características distintivas de España, al igual que Italia, es la alta proporción de población entre 25 y 64 años que solo posee un título de educación secundaria inferior. Comparado con los datos de 2018, mencionados en el estudio, destaca el progreso más notable en España, que ha pasado del 40% a menos del 36%, en contraste con Italia, cuya mejora ha sido de poco más de un punto porcentual. Los autores ya notaban que España había experimentado un aumento en el número de títulos universitarios entre la población de edad posuniversitaria, en mayor medida que Italia⁶. El porcentaje de jóvenes españoles con un título universitario es el mayor de los países considerados, habiendo superado el 50% en 2022. Italia todavía se encuentra rezagada, con menos de un tercio de los jóvenes que poseen titulación universitaria. Destaca la mejora de la tasa de abandono escolar tanto en Italia como, sobre todo, en España, donde ha disminuido en cuatro puntos porcentuales, alineándose así con los porcentajes de Alemania, que, en cambio, han empeorado (Kinkartz, 2024). Del mismo modo, la proporción de jóvenes NEET (jóvenes que ni estudian ni trabajan) sigue siendo elevada en España (9,8%), todavía Italia presenta un desempeño aún peor (casi 12,7%)⁷. Respecto al trabajo original se introduce también el estudio de los porcentaje de población adulta sin educación universitaria. En esta dimensión testimonia el valor muy bajo de Italia: solo el 12,4% de los adultos con edad entre los 55 y los 64 años en este país tienen título de estudio de nivel universitario.

⁶ En el artículo referenciado se analizaba la población de 20 a 39 años. No parece que este tramo de edad esté incluido en la Encuesta Social Europea. En el presente trabajo, se consideran los rangos de edad que están disponibles en la base de datos, los cuales van desde los 25 años, edad en la que la mayoría de los jóvenes ya han obtenido su título de educación terciaria, hasta los 34 años, y de 55 a 64 años. En cualquier caso, se observa que los valores por país del primer tramo de edad son coherentes con los presentados por los autores.

⁷ No se ha encontrado consistencia entre los datos NEET proporcionados por los autores para el año 2018 y los datos disponibles en Eurostat

3.8 PISA: análisis de los resultados en matemáticas

Es relevante considerar los resultados de las pruebas PISA para comparar el rendimiento de los dos sistemas educativos. El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (mejor conocido por el acrónimo PISA) es una encuesta internacional promovida por la OCDE. Se realiza cada tres años con el objetivo principal de valorar en qué medida los estudiantes entre 15 y 16 años, los que se acercan al final de la educación obligatoria, han adquirido los conocimientos y habilidades esenciales para la participación plena en la sociedad del siglo XXI.

Las pruebas PISA se establecieron con el propósito de evaluar a nivel internacional las competencias adquiridas por los alumnos en diferentes países (Cuñat Roldán y Cuñat Giménez, 2022). El elemento distintivo consiste en su enfoque en competencias educativas, que incluye tanto conocimientos teóricos como prácticos, priorizándolos sobre los contenidos curriculares específicos. Comenzaron en el año 2000 y, hasta la fecha, se han llevado a cabo ocho ediciones, una cada tres años, excepto en 2021, cuando se pospuso la edición al 2022 debido al estallido de la pandemia de Covid-19.

Cada estudio de PISA aborda tres áreas principales de competencia: lectura, matemáticas y ciencias naturales, aunque en cada edición se profundiza más en una. En la última edición de 2022, se enfocó en la habilidad matemática. Además, en cada edición se evalúa una competencia innovadora, como el pensamiento crítico, la resolución colaborativa de problemas, y una competencia específica elegida por cada país, como por ejemplo la educación financiera. En la edición del 2022, la competencia innovadora fue el pensamiento creativo.

Según estudios de la literatura científica, las habilidades evaluadas por PISA se consideran fundamentales para la inserción en el mercado laboral y el desarrollo profesional y personal de los estudiantes. (Hanushek y al., 2014). Los informes PISA proporcionan datos comparativos entre países e identifican aquellos con mejores resultados, destacándolos como referencia. El análisis de las características educativas de estos países permite identificar buenas prácticas y la necesidad de cambios en las políticas educativas de aquellos que obtienen resultados modestos (Runte, 2016). Por tanto, los estudios PISA, además de centrarse en las competencias y en el aprendizaje a lo largo de la vida, se orienta a la mejora de las políticas educativas. (MEFPD, 2023).

Antes de realizar la prueba, se define el marco conceptual con el cual se plantean las competencias a evaluar y los instrumentos de evaluación que se utilizarán. Los resultados de las pruebas se distribuyen en una escala continua de rendimiento. Los exámenes más básicos corresponden al nivel 1c y van aumentando progresivamente en dificultad. En total hay 8 niveles: 1c, 1b, 1a, 2, 3, 4, 5 y 6, que representan niveles crecientes de habilidad en las tres áreas principales, cada uno de los cuales está descrito en el detalle (OCSE, 2023 p. 94-95).

La competencia matemática ha sido incluida a partir de la segunda edición, en el 2003. En el último marco conceptual, referente a la prueba del 2022, ha sido definida como:

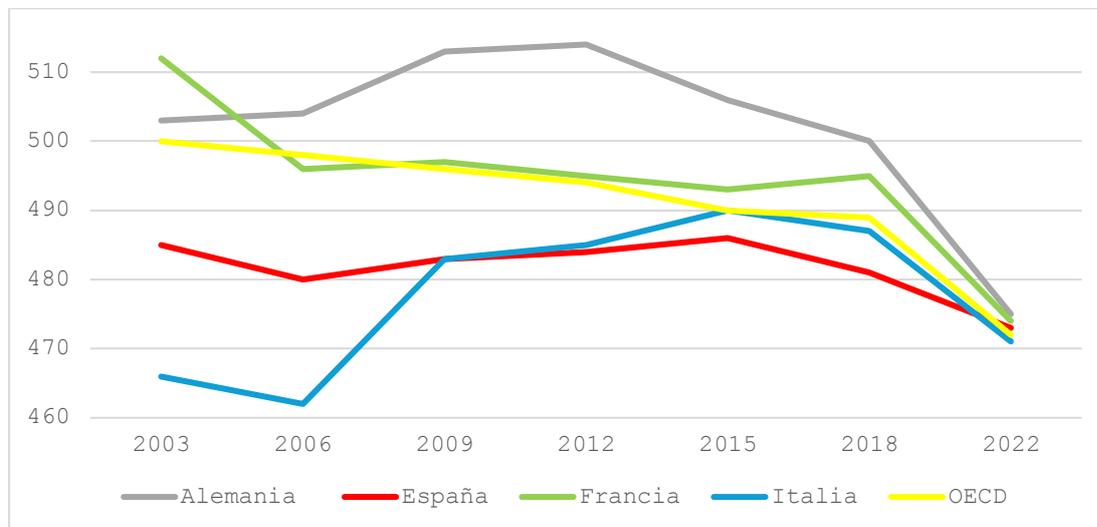
La capacidad de razonar matemáticamente y de formular, emplear e interpretar las matemáticas para resolver problemas en una variedad de contextos de la vida real. Esto incluye conceptos, procedimientos, datos y herramientas para describir, explicar y predecir fenómenos. Esta competencia ayuda a las personas a conocer el papel que cumplen las matemáticas en el mundo y a ejercer los juicios y tomar las decisiones bien fundamentadas que necesitan los ciudadanos reflexivos, constructivos y comprometidos del siglo XXI. (OCSE, 2023 p. 42)

El dominio de competencia matemática es descrito como la combinación de cuatro procesos cognitivos esenciales: razonamiento, formulación, empleo e interpretación y evaluación (MEFPD, 2023). Esta habilidad se presenta como algo no abstracto, sino que su valor radica en su aplicabilidad en contextos concretos y significativos para los jóvenes. Se trata de un punto crucial. Las pruebas PISA se basan en la aplicación de las matemáticas en contextos concretos para la resolución de problemas que son significativos para los jóvenes y que están relacionados con una variedad de temas importantes en sus vidas (OECD, 2019). El objetivo no es aplicar conocimientos previos de manera deductiva y algorítmica, sino enfocarse en la apropiación de competencias en matemática que surgen de la necesidad de aplicar el razonamiento y la resolución de problemas a situaciones de la vida cotidiana.

El gráfico de la imagen 7 describe la evolución de las pruebas PISA en los cuatro países previamente considerados y los compara con el promedio de la OCDE.

Se valora el paradigma que Van Dormolen definía visión de generalización inductiva: en actividades de generalización, clasificación, cuantificación, ordenamiento y exploración de modelos (Van Dormolen, 1986).

Figura 8: Evolución resultado en matemáticas en Alemania, España Francia, Italia y promedio OCSE.



Elaboración propia. Fuente: OECD PISA (<https://www.oecd.org/pisa/data/>)

En una primera aproximación, se nota que durante todo el período considerado el rendimiento de los estudiantes en España e Italia ha sido marcadamente inferior al de Alemania y Francia, así como al promedio de la OCDE. El rendimiento medio en matemáticas de España se ha mantenido en una línea de tendencia plana, inferior de casi 10 puntos respecto a la media de la OCDE. La diferencia respecto a Francia es de más de 13 puntos y de hasta 20 con Alemania. La situación inicial de Italia era pésima. Su rendimiento medio durante el período considerado fue 4 puntos inferior al promedio español, es decir 14 puntos menos que la media OCDE.

Sin embargo, la tendencia de los estudiantes de los dos países parece ir en la dirección de cerrar progresivamente la brecha con los otros dos, especialmente debido al ligero empeoramiento de Francia y la progresiva caída de Alemania. La tendencia plurianual de la OCDE también ha marcado una disminución. Los resultados españoles han oscilado alrededor del valor medio de 481 puntos, con mejoras y empeoramientos poco significativos, lo que explica la línea plana. A pesar del inicio negativo, o quizás de debido a eso, Italia ha experimentado uno de los mejores avances en el rendimiento en matemáticas desde 2003 hasta 2018; solo Portugal ha conocido una mejora aún más notable en Europa en este periodo (Nolka y Sofianopoulou, 2022). La performance de los estudiantes italianos mantiene una tendencia positiva durante la última década en matemáticas, con una puntuación de 8 puntos por encima de la media, en comparación con los -4 de España, los -14 de Francia y los -12 de Alemania.

Los datos de matemática del último estudio PISA de 2022 parecen tener poca significancia, ya que muestran una disminución generalizada en todos los países con valores medios muy próximos entre ellos. Es muy probable que esto se deba a la influencia del estallido de la epidemia COVID-19 justo antes de la realización de la prueba, lo que hizo descender indiscriminadamente las medias en general (MEFPD, 2023). El rango de 2022 varía entre los 475 de Alemania y los 471 de Italia, con una

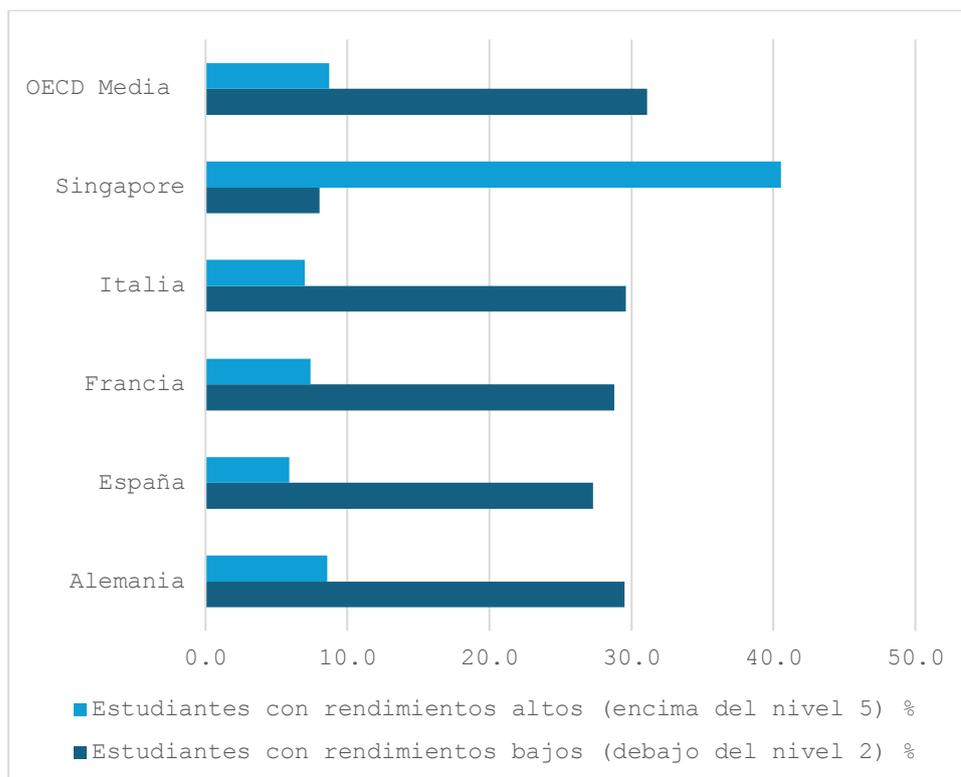
media de la OCDE de 472. No obstante, es interesante señalar que el dato del país con mejor rendimiento, Singapur, es muy alto, 575, más de cien puntos por encima del promedio de estos países.

En las comparaciones internacionales, es común hacer referencia a la proporción de estudiantes que obtienen puntuaciones por debajo del nivel 2 de PISA, caracterizándolos como estudiantes de rendimiento bajo ("low performers" o "low achievers" en inglés). Los indicadores globales para los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas identifican el Nivel 2 como el "nivel mínimo de competencia" que todos los niños deberían alcanzar para el final de la educación secundaria (Nolka y Sofianopoulou, 2022). Por otro lado, los "top performers" son los estudiantes clasificados con un alto rendimiento al obtener resultados por encima de los niveles 5 y 6 de la prueba ⁸. Es evidente que esto tiene repercusiones a nivel de políticas educativas, dado que los esfuerzos de los diferentes sistemas educativos buscan reducir la proporción de los primeros y aumentar la de los segundos.

El gráfico adjunto se centra en explorar la proporción de estudiantes con bajo y alto rendimiento en los cuatro países considerados, comparándolos con el promedio de la OCDE y utilizando Singapur como referencia destacada. Los datos corresponden al estudio de 2022 y se limitan únicamente a la competencia matemática.

⁸ Los estudiantes de bajo rendimiento se caracterizan por no poder calcular el precio aproximado de un objeto en una moneda diferente o comparar la distancia total entre dos rutas alternativas. Los estudiantes destacados se caracterizan por ser capaces de un pensamiento matemático avanzado.

Figura 9: Comparación multi-país entre estudiantes con diferentes rendimientos en matemáticas



Elaboración propia. Fuente: OECD PISA (<https://www.oecd.org/pisa/data/>)

La proporción de jóvenes españoles con bajos rendimientos es del 27,3%, la más baja entre los países considerados, mientras que la de Italia es la más alta: 29,6%, muy similar a Alemania. Los cuatro países tienen todos un porcentaje de "low performers" inferior a la media OCSE. Todavía, los sistemas italianos y el alemán, con características similares en cuanto a sistema de tracking y la duración de la educación secundaria, tienen proporcionalmente más estudiantes con valores bajos en matemática que España y Francia. En Italia, la proporción de jóvenes con los rendimientos más altos es del 7%, similar a Francia y 1,6 puntos por debajo de Alemania, mientras que en España no alcanza el 6%. En ambos países, los "top performers" son proporcionalmente menos que en el promedio de los países de la OCDE. Este dato confirma la conclusión del párrafo sobre la definición de la estructura comparada de los dos sistemas, ya que el sistema español parece más equitativo al tener una proporción inferior de estudiantes con rendimientos más bajos en comparación con Italia. Por otro lado, se confirma la característica de la escuela italiana, similar de la alemana, de resaltar las habilidades de los mejores estudiantes en comparación con la española. Los datos franceses confirman un mejor equilibrio entre la búsqueda de la excelencia y la atención a aquellos que se quedan rezagados. Mientras que, como indicaron Nolka y Sofianopoulou (2022), el bajo nivel de rendimiento en matemáticas en España parece estar justificado por la baja proporción de "top performers", las bajas actuaciones generales en Italia parecen estar justificadas por la alta proporción de estudiantes con bajos rendimientos.

3.9 PISA: Diferencias regionales y resultados en otras competencias

Se ha discutido previamente sobre la descentralización y los sistemas educativos de ambos países, siendo esta en el caso español más pronunciada que el italiano. La literatura científica a menudo ha asociado estas diferencias con las amplias disparidades regionales en el rendimiento educativo, llegando incluso a hablar de profundas situaciones de desigualdad dentro de cada país. Ya en referencia al estudio PISA 2015, que se centraba en la competencia científica y tecnológica, (Hippe y al., 2018) observaron que, a pesar de que los rendimientos generales en el caso de España (494) eran similares a la media de la OCDE (493) y en el caso de Italia significativamente inferiores (480), los resultados de estudiantes de regiones diversas en ambos países mostraban una amplia diferenciación. Los valores medios del noreste italiano, por ejemplo, estaban entre los más altos de Europa (523,93), mientras que los del sur y las islas estaban entre los más bajos (458,79 y 433,82), con una diferencia de casi 90 puntos, equivalente a dos o más años de escolaridad⁹. En España, las diferencias eran menos pronunciadas, pero consistentes, con Madrid (516,17) en la cima y el sur en la parte inferior (472,63). El modelo de regresión realizado en el estudio identificó como factores positivamente asociados a los resultados PISA las creencias epistemológicas y la enseñanza directa de los profesores, y como factores negativos el absentismo y la repetición de grados. Estos factores estaban presentes en diferentes grados en las diversas regiones.

Poco antes (Agasisti y Cordero-Ferrera, 2013) se enfocaron en comparar a los estudiantes españoles e italianos, prestando atención a la dimensión regional. Se basaron en los datos de las tres diferentes habilidades del estudio PISA de 2006 e identificaron la existencia de fuertes divergencias internas entre ambos territorios. Los estudiantes de algunas regiones italianas y españolas tuvieron un desempeño igual al de sus colegas de países ubicados en la cima del ranking europeo. Por ejemplo, considerando la alfabetización en matemáticas, en Italia las regiones del noreste, Véneto (510,40), Friul-Venecia Julia (512,69) y las dos provincias autónomas del Trentino-Alto Adigio (508,49 y 513,49), estaban todas por encima del promedio de la OCDE (497,68). Lo mismo ocurría con las regiones del centro-norte en España: Castilla León (515,14), La Rioja (525,98), Aragón (512,65) y Navarra (515,03). Los datos de lectura y ciencias seguían el mismo patrón. En cambio, los estudiantes del sur confirmaron resultados típicos de los países más bajos en el ranking. Los autores de este estudio identificaron tres diferencias principales entre el sistema italiano y el español a las que se hizo referencia en este trabajo previamente. La primera era el diferente nivel de autonomía educativa en las regiones de uno y otro país, con una mayor descentralización en España. El segundo tenía que ver con el papel de escuela no pública en España, respaldada por un considerable financiamiento mixto público-privado. Y, por último, el diferente diseño de la

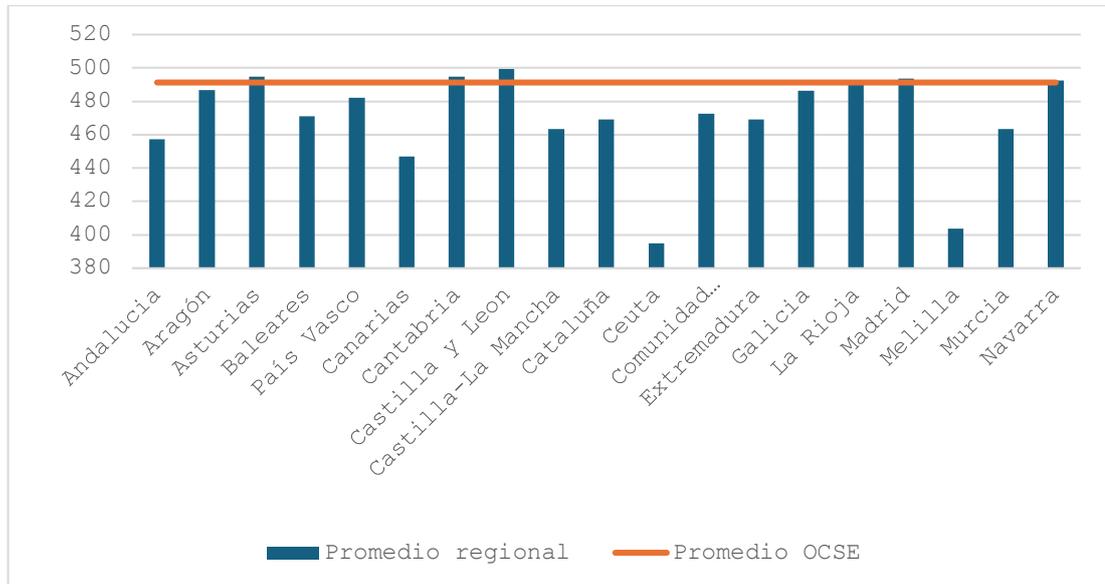
⁹ La tasa de conversión entre los puntajes de PISA y los años de escolaridad generalmente asume que una diferencia de unos 30 a 40 puntos en PISA corresponde a aproximadamente un año escolar. La razón detrás de esto es que un estudiante promedio mejoraría sus puntajes en PISA por unos 30 a 40 puntos por cada año adicional de escolaridad formal que reciba, asumiendo un entorno de aprendizaje estándar y efectivo.

estructura de la educación secundaria, ya tratada en los primeros párrafos, y se refiere en particular a los diferentes esquemas de separación y orientación de los estudiantes ("early tracking"). En la presente sesión del trabajo es interesante indicar que la hipótesis investigativa de los autores era que, dadas estas diferencias, se había que esperar una mayor homogeneidad de resultados en el caso español y una mayor uniformidad en el italiano. Sorprendentemente, los resultados PISA mostraron una mayor variabilidad en el caso italiano, lo que sugiere una debilidad tanto de la descentralización institucional española como de la centralización italiana.

El gráfico siguiente describe datos más actuales, relativos a prueba matemática PISA del 2022 en las diferentes comunidades autónomas de España y las compara con el promedio OCSE. Los estudiantes de seis comunidades consiguieron resultados por encima de este promedio: Castilla-León (499), Cantabria y Asturias (495), Madrid (494), La Rioja (493) y Navarra (492). Otras comunidades han tenido unas performances de 30 o más puntos por debajo de estas, el que equivale a casi un año escolar de retraso. Estas son: Canarias (447), Andalucía (457), Murcia (463) Castilla-La Mancha (464) y Cataluña (467)¹⁰.

¹⁰ No se han tenido en cuenta los datos, muy modestos, de las enclaves de Ceuta y Melilla dada la poca relevancia demográfica de las dos.

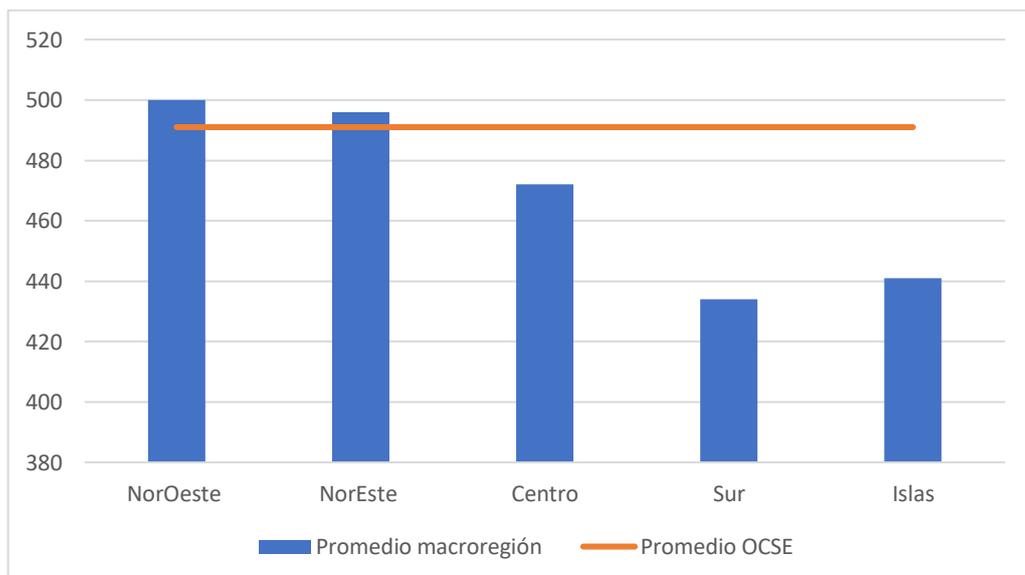
Figura 10: Diferencias en los resultados en matemáticas entre comunidades en España



Elaboración propia. Fuente: OECD PISA (<https://www.oecd.org/pisa/data/>)

Desafortunadamente para Italia, los datos del PISA del 2022 no se han presentado de manera desagregada por regiones individuales, todavía se pueden confrontar por macro áreas constituidas por varias regiones. La situación se ilustra en el siguiente gráfico:

Figura 11: Diferencias de los resultados en matemáticas entre macrorregiones en Italia



Elaboración propia. Fuente: OECD PISA (<https://www.oecd.org/pisa/data/>)

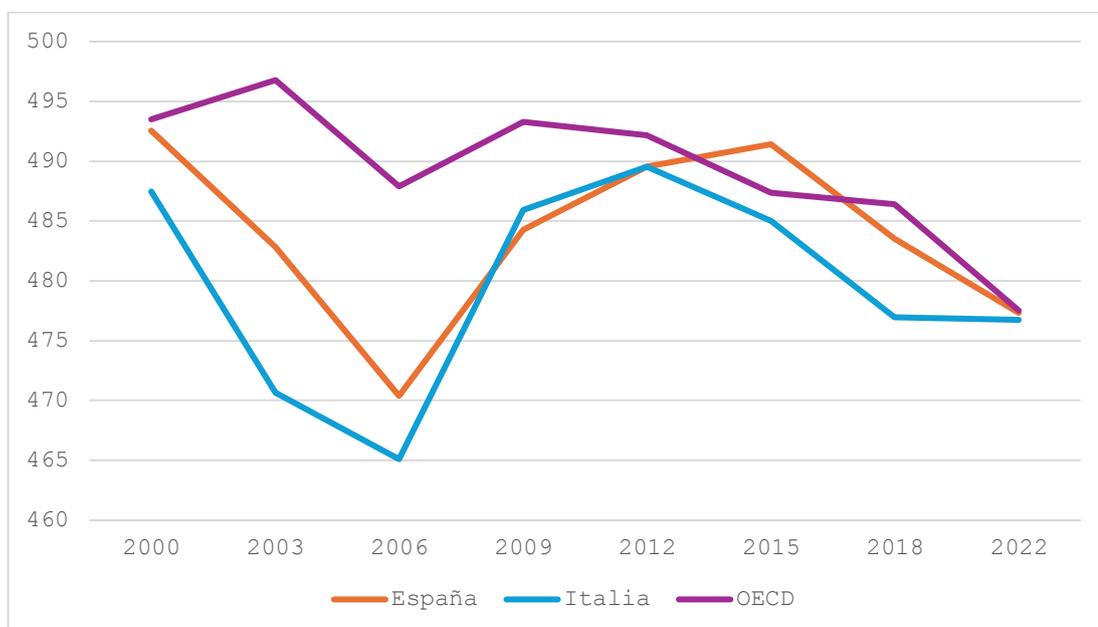
Los estudiantes de dos áreas superaron la media de los países de la OCDE. El Noroeste (Lombardía, Piamonte, Liguria y Valle de Aosta) obtuvo una puntuación de 500 puntos, sólo 10 puntos por debajo de Estonia, el país europeo con mejor desempeño, y el Noreste (Véneto, Trentino-Alto Adigio y Friuli-Venecia Julia) 496 puntos. Por el contrario, los estudiantes del área sur de la península, que tradicionalmente enfrenta desventajas en estas estadísticas, obtuvieron una puntuación considerablemente más baja de 434, lo que corresponde a un retraso de aproximadamente dos años escolares en comparación con sus compañeros de las áreas con rendimientos mejores. La variación entre performance de la cual se ha tratado sigue siendo muy consistente en el caso de Italia, inclusive más que en España¹¹.

3.10 PISA resultados en otras competencias y por tipo de escuela

Extender la comparación a las otras asignaturas valoradas en PISA es una consideración pertinente. La integración de los datos conjuntos de las tres competencias en una única media aritmética plantea una perspectiva poco común en la literatura especializada. En este estudio, se explorará esta aproximación.

El gráfico siguiente muestra el promedio anual de los valores de las competencias conjuntas. Se observa que España a lo largo de todo el periodo siempre está por encima de Italia, excepto en el año 2009. Se nota también que la línea de tendencia de los rendimientos de los estudiantes de ambos países es extraordinariamente similar¹². Al compararla con el promedio de la OCDE, se observa que, al ampliar el ámbito geográfico, se pierde la forma del patrón común, lo que parece demostrar aún más la similitud entre los dos países.

Figura 12: Comparación de la evolución de los resultados conjuntos de la tres competencias



Elaboración propia. Fuente: OECD PISA (<https://www.oecd.org/pisa/data/>)

Al integrar datos de las tres competencias, las conclusiones coinciden solo parcialmente con las de Nolka y Sofianopoulou (2022). En el estudio mencionado, se compararon los resultados de la prueba PISA, limitándolas a las matemáticas, en cuatro países del sur de Europa, los cuales mostraban resultados inferiores en comparación con los países del norte. Se notaba cierto estancamiento en el caso español y una mejora en el italiano. El estudio sugería que el estancamiento español

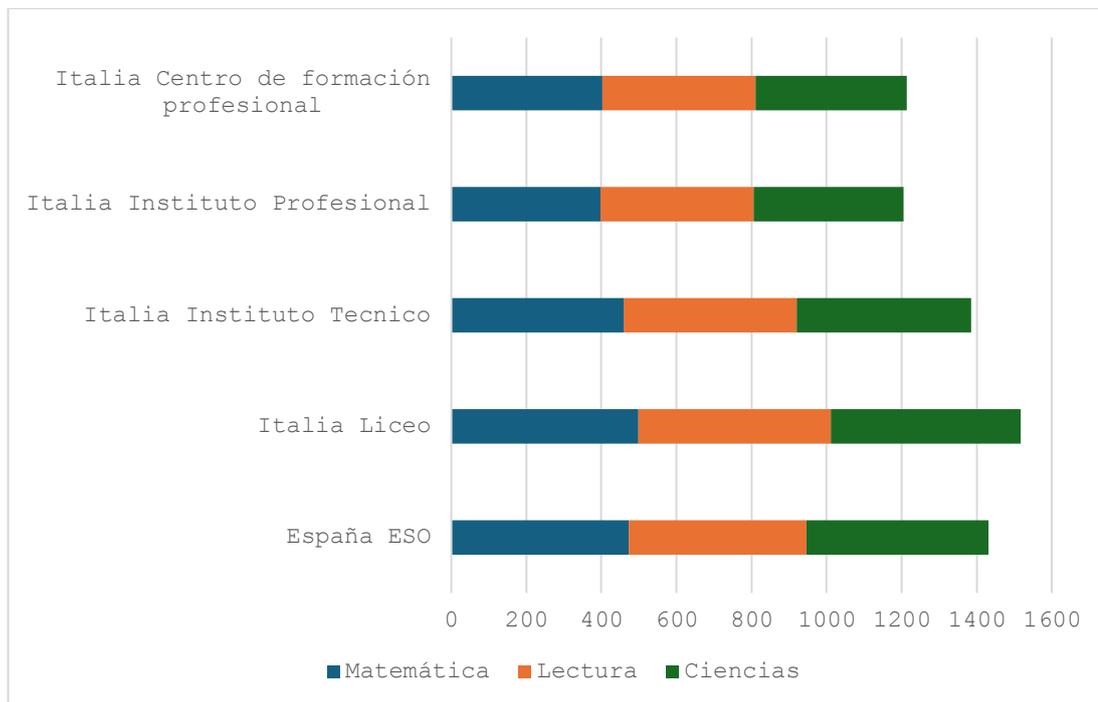
¹² Para mantener la continuidad del gráfico, dado que PISA no publicó los datos de Lectura de España para el año 2018, se ha optado por sustituir este dato con el promedio entre los años 2022 y 2015.

se debía en parte a la falta de evaluaciones nacionales, lo que priva el sistema educativo de instrumentos para verificar el nivel de aprendizaje de los estudiantes e identificar los casos con más dificultad. Esta carencia se relacionaba con la legislación española, que desde la LOGSE ha seguido un modelo comprensivo que enfatiza la igualdad entre los estudiantes y tiende a considerar las evaluaciones como una herramienta discriminatoria en su forma más extrema. En Italia, por el contrario, tanto la implementación del programa "Plan de información y concienciación sobre el estudio de la OCDE-PISA y otras investigaciones internacionales", que habría generado una mayor conciencia entre los profesores sobre la importancia de las evaluaciones PISA, como la existencia de un sistema nacional de evaluación al finalizar el octavo grado, conocido como el examen de Terza Media, habrían contribuido a mejorar el rendimiento en PISA precisamente por ser una herramienta de control del aprendizaje de los alumnos (Arzarello y al., 2014).

El análisis de este estudio parece sensato y lógico, pero el efecto positivo de la existencia de un sistema evaluativo y de detección de la dificultad parece limitado únicamente a la competencia en matemáticas, y se diluye si se aplica a las otras dos competencias. Es probable que esta dilución se deba al efecto de las leyes educativas en España, que según el estudio de Cuñat Roldán y Cuñat Giménez, (2022), aunque no logran aumentar de manera general el potencial de los estudiantes, sí tienen un efecto positivo, aunque débil, en la habilidad lectora. Esto podría deberse a referencias explícitas a la lectura en la misma legislación. En el caso de las otras dos competencias, especialmente la matemática, las leyes educativas no habrían tenido ningún impacto.

Como se ha visto en la etapa previa a los 15 años, cuando se realizan las pruebas, los estudiantes españoles están todavía en un único conjunto educativo (están cursando 3º de ESO) sin diferenciación, mientras que en Italia ya llevan un año y medio separados en la diferentes recorridos educativos que se ha indicado vamos a ver si esto tiene una implicación a nivel de resultados. Por eso, resulta de especial interés comparar los datos de los estudiantes españoles, indistintos, con los italianos separados por tipología de escuela.

Figura 13: *Diferencia de resultados entre la ESO de España e los diferentes itinerarios secundarios en Italia*



Elaboración propia. Fuente: OECD PISA (<https://www.oecd.org/pisa/data/>)

Se observa que este gráfico confirma lo señalado anteriormente en este estudio. La separación curricular temprana en el caso de Italia, en comparación con España, premia especialmente a los estudiantes que, desde temprana edad, siguen una orientación de estudio más académica (Liceos) en lugar de una más técnica. (Institutos técnicos e Institutos profesionales). Mantener a los estudiantes juntos durante más tiempo, como ocurre en España, facilita que el promedio se mantenga alto, pero no necesariamente premia la excelencia. El promedio general de las tres habilidades de los estudiantes de Liceo en Italia es superior al promedio español de la ESO en 28 puntos. Los estudiantes de la ESO superan a sus colegas de los institutos técnicos en Italia en 16 puntos y a los de institutos profesionales en 75. Las diferencias en las competencias de Matemáticas son menos marcadas: 25 puntos a favor de los Liceos italianos respecto a la ESO española, pero esto supera a los institutos técnicos y profesionales en 13 y 76 puntos respectivamente.

Se alienta a realizar ulteriores investigaciones en el análisis de estas diferencias a lo largo de estas dimensiones. En particular, sería muy interesante que el PISA se llevara a cabo no solo a una edad bastante temprana, sino también a los 19 años e incluso durante el periodo postsecundario, para evaluar el efecto de la separación curricular tardía en España en comparación con la temprana en Italia.

3.11 Elaboración del esquema de análisis de los sistema educativos

El análisis de similitudes y diferencias en el recorrido educativo y en las características didácticas y del currículo es una cuestión abierta. Es evidente la falta de estudios y de investigaciones científicas que proporcionen un análisis comparativo multidimensional de ambos sistemas educativos. Se ha notado que las publicaciones científicas consultadas en este ámbito, encontradas en los principales portales académicos, son escasas y dispersas. Estos estudios se centran en aspectos específicos de los dos sistemas y no ofrecen una visión de amplio alcance. A pesar de ello, aún faltan investigaciones que examinen las diferencias entre ambos sistemas educativos desde una perspectiva integral.

Para abordar esta necesidad, se ha desarrollado un esquema teórico que compara de manera exhaustiva los sistemas educativos de Italia y España. Este esquema se centra en varios parámetros clave que permiten un análisis comparativo detallado y multidimensional. La primera dimensión es el "Sistema de seguimiento" o "Tracking System", que se refiere al momento en que se produce la diferenciación curricular. En Italia, se observa una diferenciación curricular temprana, conocida como "Early tracking", que ocurre entre los 13 y 14 años. Este enfoque implica una educación común de carácter general y homogéneo de corta duración, seguida por un periodo más largo de separación de los estudiantes en grupos según sus capacidades, rendimiento e inclinaciones. Las ventajas de este sistema incluyen la optimización del nivel de aprendizaje en grupos homogéneos y una gestión más sencilla de las clases para los docentes. Sin embargo, también presenta desventajas, como la elección precoz y la falta de madurez de los estudiantes, el riesgo de elitismo y desigualdades en el rendimiento, y una disminución de los resultados en los itinerarios no académicos.

En contraste, España utiliza un "Late tracking", o diferenciación curricular tardía, que se realiza después de los 15 años. Este enfoque permite un periodo más largo de participación conjunta de todos los estudiantes en un proceso educativo homogéneo y general, con una menor duración de los recorridos diferenciados. Las ventajas de este sistema incluyen una mayor igualdad en los rendimientos, una mayor madurez de los estudiantes al tomar decisiones educativas, una elección más consciente y un menor impacto de las desigualdades sociales. No obstante, el trabajo docente puede ser más complicado debido a la heterogeneidad del grupo, y el rendimiento en los itinerarios académicos puede ser menor.

Otra dimensión importante es el "Número de opciones de diferenciación curricular". En España, se ofrece una diferenciación simple con solo dos opciones de recorridos curriculares: una académica (Liceo/Bachillerato) y otra profesional. Este enfoque presenta ventajas como la reducción de desigualdades sociales y académicas y opciones claras que facilitan la elección. Sin embargo, puede no estar tan bien adaptado a la variabilidad de las capacidades de los alumnos y crea una separación marcada entre la inserción laboral y universitaria. Italia, por otro lado, ofrece una diferenciación compuesta con tres o más opciones curriculares, incluyendo una académica, una profesional y una mixta (institutos técnicos, Realschules). Este sistema proporciona una mayor adaptabilidad a las capacidades y aspiraciones de

los estudiantes y reduce el fracaso escolar gracias a opciones intermedias, aunque algunas discriminaciones académicas y sociales pueden persistir.

La "Duración de la educación secundaria" también varía entre los dos países. En España, la educación secundaria tiene una duración más corta, hasta los 18 años, con un currículum especializado. Las ventajas de este enfoque incluyen una inserción laboral temprana y una mayor sostenibilidad social, aunque la aceleración en la impartición de los contenidos puede resultar en una menor profundización y amplitud de los programas de estudio, así como en una menor madurez en la elección de la carrera universitaria. En Italia, la educación secundaria tiene una duración más larga, extendiéndose hasta los 19 años o más, lo que permite una mayor profundización en los contenidos y una mejor preparación para estudios universitarios. Sin embargo, esta prolongación del tiempo en educación secundaria puede retrasar la entrada al mercado laboral.

Finalmente, el "Sistema de evaluación educativa" es otra dimensión crítica. La presencia de exámenes oficiales durante el recorrido educativo es una característica distintiva. En Italia, existen uno o más exámenes oficiales para la evaluación a nivel nacional y como conclusión del ciclo educativo, lo que estandariza la evaluación y permite un mayor seguimiento del rendimiento educativo, aunque también puede aumentar la presión académica sobre los estudiantes y limitar la creatividad y el aprendizaje profundo. En contraste, en España no existen exámenes oficiales, lo que permite una evaluación más flexible y menos presión académica, aunque dificulta la comparación estandarizada del rendimiento.

El objetivo de la evaluación final de la educación secundaria y el acceso a la universidad también difiere. En Italia, la consecución de un diploma permite el acceso a profesiones y eventualmente a la universidad, con una selección autónoma por parte de las universidades. Esto reduce la segregación universitaria basada en las notas y permite una elección universitaria basada en inclinaciones personales, aunque puede existir una falta de correspondencia entre los resultados de la secundaria y el rendimiento universitario. En España, los resultados de la prueba final de la educación secundaria se utilizan para la admisión en las universidades, lo que establece una fuerte correlación entre el rendimiento y la decisión universitaria, aunque también puede resultar en una mayor presión sobre los estudiantes y una segregación basada en calificaciones.

En resumen, este marco conceptual proporciona una visión integral y multidimensional de los sistemas educativos de Italia y España, abordando las diferencias clave en el diseño del recorrido educativo, las opciones de diferenciación curricular, la duración de la educación secundaria y los sistemas de evaluación. Este análisis comparativo permite identificar las fortalezas y debilidades de cada sistema, ofreciendo una base sólida para futuras investigaciones y mejoras en los sistemas educativos de ambos países.

Tabla 4: *Esquema conceptual de las diferencias.*

| Área sistémica | Dimensiones | Valores (o estados) | Implicaciones inmediatas | Ventajas y desventajas | ● Resultados esperados |
|---|---|--|---|--|---|
| Diseño y estructura del recorrido de educación secundaria | Tracking System (momento de la diferenciación curricular) | <p><i>Early tracking:</i> diferenciación curricular temprana (entre los 10 y 14 años). Italia.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Duración más breve de la educación común de carácter general y homogénea (comprehensive). • Periodo más largo de separación del alumnado en grupos diferentes según sus capacidades, rendimiento e inclinaciones. • Itinerarios académicos con menos alumnos. • Presencia temprana de disciplinas de enfoque práctico y profesionalizantes en algunos itinerarios. • CINE 2 breve. • CINE 3 largo. • Homogeneidad intragrupo. • Heterogeneidad intergrupala. | <ul style="list-style-type: none"> • Optimización del nivel de aprendizaje. • Menores dificultades para los docentes. • Mayor eficacia en alcanzar rendimientos elevados en los itinerarios más académicos: liceo, bachillerato. (Piopiunik, 2013). • Mayores desigualdades en los rendimientos (Hanushek y Woessmann, 2005). • Elitismo. • Elección precoz y falta de madurez de los estudiantes en el momento de la decisión. • Problemas por consecuencias elección no acertada. • Pérdida de "efecto arrastre". • Disminución de los resultados en los itinerarios no académicos. | <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación internacional post secundaria (19-20 años): • Se esperan un fuerte diferenciación entre resultados educativos de los Liceos y Bachilleratos respecto a Formación Profesional. • Esa diferencia se ampliaría respecto al PISA actual. • Muy interesantes diferencias de resultados entre Liceos italianos y Bachilleratos españoles. • Se prevé una mejor actuación de los liceos. • En la FP mejor logros de España respecto a Italia. • Se espera que en España la % de high alto rendimiento como de bajo rendimiento sea menor que en Italia. • Se esperan desigualdades socio económicas importantes en el caso del early tracking: medidas con tasa de empleo, indicadores de renta etc. |
| | | <p><i>Late tracking:</i> diferenciación curricular tardía (después de los 14 años). España</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Período más largo de participación conjunta en el proceso educativo de todos los estudiantes, sin diferenciación. • Carácter homogéneo, teórico y general de los contenidos educativos. • Ausencia de disciplinas prácticas profesionalizantes en edad temprana. • Menor duración de los recorridos diferenciados según habilidades, competencias e inclinaciones. • CINE 2 largo • CINE 3 breve • Heterogeneidad dentro de los grupos. | <ul style="list-style-type: none"> • Mayor igualdad en los rendimientos. • Mayor madurez de los estudiantes. Elección más consciente. • Menor impacto de las desigualdades sociales (Contini y Cugnata, 2020). (Ozer y Perc, 2020). • Trabajo docente más complicado por la heterogeneidad. • Menor rendimiento en los itinerarios académicos. • Mayor dificultades docentes. | |
| | Número de opciones de diferenciación curricular | <p><i>Diferenciación simple.</i> Existen solo 2 opciones de</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes se enfrentan a una elección clara entre dos opciones muy diferentes en términos de enfoque, ámbito de estudios, habilidades, nivel de rendimiento, esfuerzo requerido, | <ul style="list-style-type: none"> • Desigualdades sociales y académicas reducidas. • Opciones curriculares y esfuerzo educativo menos adaptados a la variabilidad de las capacidades de los alumnos. | <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación internacional post secundaria (19-20 años): |

| | | | | |
|---|--|--|---|--|
| | recorridos curriculares: una académica (Liceo, Bachillerato) y otra profesional. España | alcance, complejidad y profundidad de los programas de estudio, y objetivos futuros de realización (trabajo vs universidad). <ul style="list-style-type: none"> No existe itinerario intermedio para alumnos de rendimiento medio que busquen itinerarios que unen el enfoque académico y teórico con uno más práctico y se proponen una profesionalización elevada. | <ul style="list-style-type: none"> Separación muy marcada entre inserción laboral y universitaria. | <ul style="list-style-type: none"> Se esperan resultados de los IT italianos intermedios entre el Bach. y la FP española. Se plantea estudio sobre la diferencia de salida profesional entre los IT italiano y la FP española. Se espera > % inscripción universitaria en el caso IT Ita respecto FP Esp. Estudios sobre salidas profesional. Se prevé mayor estabilidad profesional y mayor salarios para IT Ita respecto a FP Esp. Interesante profundizar en la diferencia entre FP y IT a nivel de resultados académicos, profesionales e impacto sobre la productividad. |
| | Diferenciación compuesta. Existen 3 y más opciones curriculares: una académica, otra profesional (Institutos Profesionales, Berufsschule) y una mixta (Institutos Técnicos, Realschules). Italia | <ul style="list-style-type: none"> Elección curricular menos extrema. Presencia de una orientación educativa mixta capaz de absorber estudiantes con capacidades (de estudio, cognitivas), nivel de rendimiento intermedio, con programas de estudios medios en cuanto a amplitud y complejidad, ofreciendo la posibilidad de tener cierta seguridad en la meta profesional final. | <ul style="list-style-type: none"> Mayores opciones para los estudiantes de nivel académico medio. Mejor adaptación a sus capacidades y aspiraciones. Reducción del fracaso y abandono escolar de los estudiantes por la presencia de opciones intermedias. Certificado final altamente profesionalizante. Se reducen, pero no se eliminan las discriminaciones académicas y sociales. | |
| Duración de la educación secundaria (duración de la diversificación curricular) | Corta. hasta 18. España | <ul style="list-style-type: none"> Duración más breve con currículum especializado. | <ul style="list-style-type: none"> Inserción temprana en la fuerza productiva. Mayor sostenibilidad social. Aceleración en la impartición de los contenidos. Menor profundización de los programas de estudio. Menor amplitud de los programas. Menor madurez en la elección de la carrera universitaria. Menor rendimiento universitario en disciplinas matemáticas. Menor porcentaje femeninos en carreras matemáticas Thomsen (2019) | <ul style="list-style-type: none"> Estudio socioeconómico y de viabilidad financieras de un año más de educación en el caso de España. Se estima un ahorro económico en el caso de Esp. Evaluación internacional post universitaria (23-24 años). Ita debería tener mejores logros en Matemáticas. |

| | | | | | |
|---------------------------------|--|--|---|--|---|
| | | Larga. 19 y más. Italia | <ul style="list-style-type: none"> • Duración más breve con curriculum especializado | <ul style="list-style-type: none"> • Mayor peso para las finanzas públicas. • Mayor carga financiera para las familias. • Ritmo moderado en la impartición de los contenidos. • Mayor profundización de los programas de estudio. • Mayor amplitud de los programas. • Mayor madurez en la elección de la carrera universitaria. • Mayor rendimiento universitario en disciplinas matemáticas que requiere más madurez cognitiva Thomsen (2019) | <ul style="list-style-type: none"> • Mayor % de estudiantes chicas en carreras matemáticas en Italia. • Encuestas nivel de satisfacción de la carrera respecto a inclinación: debería ser más alta en Italia (por el año extra de madurez en la elección). |
| Sistema de evaluación educativa | Presencia de exámenes oficiales durante el recorrido educativo | Existen uno o más exámenes oficiales para la evaluación a nivel nacional y como conclusión del ciclo educativo | <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes que pasa de un ciclo educativo a otro deben superar un examen nacional y oficial para evaluar los conocimientos y competencias adquiridas en el ciclo anterior y la madurez para pasar al sucesivo. • Presencia de un comisario externo al instituto con el fin de asegurar la imparcialidad | <ul style="list-style-type: none"> • Supuestamente discriminatorio y poco equitativo. • Asegura el seguimiento del rendimiento educativo. (Nolka y Sofianopoulou, 2022). • Detección de situaciones difíciles: estudiantes rezagados (Nolka y Sofianopoulou, 2022). • Referencia precisa de las capacidades reales de los estudiantes, evitando que aquellos con menor capacidad elijan escuelas exigentes y que los más capaces sean poco ambiciosos en su elección | <ul style="list-style-type: none"> • Se espera menor nivel de discriminación y mayor equidad en Esp. Menos ansiedad en Esp. • Se espera mayor porcentaje de fracaso a los 14 años en Ita (primer año CINE 3) y a los 16 en Esp (CINE 3). • Mayor seguimiento rezagados en Ita. • Quizás!!! Menor abandono en Ita. |
| | | No existen exámenes oficiales durante todo el recorrido educativo | <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes pasan de un ciclo a otro sin exámenes oficiales | <ul style="list-style-type: none"> • Supuestamente equitativo y no discriminatorio • Ausencia de seguimientos estudiantes rezagado • No hay referencia general sobre el rendimiento del alumnado. | |
| | Exámenes orales | Se realizan exámenes orales para la evaluación de la materia a lo largo del año académico (Italia). | <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes a lo largo de años, a parte de los exámenes escritos tienen que cursar exámenes orales en todas las asignaturas. | <ul style="list-style-type: none"> • Mejora expresión verbal. • Conocimiento profundo de las nociones aprendidas. • Mayor posibilidad de conexiones entre temas diferentes. • explorar el conocimiento a través del diálogo (Videnovic, 2020) • Mayor ansiedad. • Mayor carga para el profesorado. • Posibilidad de discriminaciones y falta de imparcialidad. | <ul style="list-style-type: none"> • Más ansiedad en Italia por lo exámenes orales. • % situaciones de trauma con los exámenes mayor en Ita. • Mejor expresión oral en Ita en el caso de pruebas internacionales. |

| | | | | | |
|---|--|--|--|---|--|
| | | No se realizan exámenes orales para la evaluación de la materia (España) | <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes a lo largo de años, a parte de los exámenes escritos tienen que cursar exámenes orales en todas las asignaturas. | <ul style="list-style-type: none"> • Expresión verbal inferior a la escrita • Menor ansiedad. • Menor carga para el profesorado. • Menor posibilidad de discriminaciones y falta de imparcialidad | |
| Objetivo de la evaluación final de la educación secundaria y acceso a la universidad. | | Para la consecución de un Diploma (Esame Maturità Italia) | <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes consiguen un certificado que finaliza el ciclo de estudio permite el acceso a profesiones y eventualmente a la universidad. • La nota no define la carrera universitaria. • Selección de forma autónoma por las universidades (con exámenes ad hoc). | <ul style="list-style-type: none"> • Poca correlación entre nota final y carrera universitaria elegida. • Equitativo: débil segregación universitaria de los estudiantes según la nota. • Elección universitaria basada en las inclinaciones personales o vocación más que en los resultados de la educación secundaria. • Menor incentivación al esfuerzo en los últimos años de secundaria. No se juegan mucho. | <ul style="list-style-type: none"> • Interesante explorar el % de Liceo y Bach. que no siguen carrera universitaria. • Evaluación internacional post universitaria (23-24 años). • Se espera resultados mejores de Esp respecto a Ita en la carreras más demandadas (medicina, ingeniería). • Encuesta sobre nivel de satisfacción sobre la carrera respecto a aspiraciones: debería ser más alta en Italia. |
| | | Prueba de acceso a la universidad (Examen Selectividad España) | <ul style="list-style-type: none"> • Los resultados de la prueba final de la Educación Secundaria (ES) son utilizados por las universidades para seleccionar a los estudiantes admitidos. | <ul style="list-style-type: none"> • Fuerte correlación entre el rendimiento y la decisión. Las carreras se eligen según la calificación. • Fuerte segregación de los estudiantes según la calificación final. • Baja relación entre la inclinación personal y la elección universitaria. Mayor presión por los resultados durante la educación secundaria. | |

4 Conclusiones y Recomendaciones

El tema de este trabajo ha sido la comparación de los sistemas educativos de Italia y España, enfocándose en la etapa de educación secundaria. Los dos países, presentan similitudes en su estructura social y política, así como en sus niveles de desarrollo económico y humano. Además, comparten valores, creencias y visones del mundo y estilos de vida semejantes. Han mantenido lazos históricos profundos y han influido mutuamente en los aspectos sociales y culturales. El objetivo principal de este estudio ha surgido de la observación de una carencia notable de literatura académica y estudios científicos que aborden esta temática de manera integral. El material bibliográfico disponible en revistas científicas y otras fuentes es limitado y se encuentra disperso. Es evidente la falta de estudios que ofrezcan un análisis comparativo multidimensional de ambos sistemas educativos. Las publicaciones existentes se centran en aspectos específicos y no proporcionan una visión de conjunto. Por ello, este trabajo ha buscado llenar ese vacío investigando las diferencias y similitudes entre los sistemas educativos de Italia y España desde una perspectiva más integral.

Para llevar a cabo este estudio se ha utilizado la metodología de la Educación Comparada, considerada la más adecuada para comparar los sistemas educativos de Italia y España. Este enfoque permite analizar las similitudes y diferencias históricas, culturales, sociales y económicas entre ambos países desde una perspectiva estática. La investigación descriptiva se ha centrado en la observación directa de fenómenos educativos, complementada con conversaciones y entrevistas con profesores y estudiantes. Con el estudio cualitativo se busca comprender fenómenos sociales y culturales desde una perspectiva subjetiva, utilizando tanto las experiencias personales del investigador como las de otros actores educativos como fuente principal de datos. Además, el análisis bibliográfico se basa en la consulta de bibliografía especializada, incluyendo artículos académicos, fuentes legislativas y datos extraídos de informes como PISA y de la OSCE sobre educación. Los datos recopilados se han organizado en tablas y gráficos para facilitar la comparación entre los sistemas educativos de España e Italia. Este enfoque metodológico proporciona una visión amplia de las prácticas educativas en ambos países, permitiendo identificar similitudes y diferencias clave en sus sistemas educativos.

Se ha comenzado con la descripción del entorno institucional. Entre las similitudes que se han encontrado en los dos sistemas está un progresivo proceso de descentralización educativa. Sin embargo, mientras que en España este proceso ha significado un mayor traspaso de competencias sustanciales a las comunidades autónomas, incluyendo la potestad de seleccionar, nombrar, gestionar y pagar al personal, y administrar partes importantes del presupuesto educativo, en Italia las regiones han sido menos beneficiadas. No obstante, la autonomía de los institutos y de las escuelas en Italia también ha aumentado considerablemente, sobre todo a nivel de autonomía administrativa y didáctica.

Un primer nivel de resultados ha sido identificar las principales diferencias en el diseño y estructura de los ciclos de educación secundaria. Un hallazgo ha consistido en determinar que el momento de la decisión del tipo de escuela secundaria por parte de los estudiantes ocurre dos años antes en Italia que en España. Esto se conoce como "early tracking system", en contraste con el "late tracking system" del caso español (Agasisti y Cordero-Ferrera, 2013). La diferenciación curricular como consecuencia de la elección precoz compromete a los jóvenes durante un tiempo significativamente mayor en Italia que en España, siendo cinco años contra cuatro. Por otro lado, en el sistema español el alumnado en su conjunto participa en un proceso educativo de carácter general y homogéneo por un período más extenso en comparación con el italiano. Hemos observado que una posible consecuencia es que el sistema italiano parece ser más selectivo y menos inclusivo, optimizando el nivel de los estudiantes que eligen las escuelas más exigentes, en particular los liceos, con un currículo teórico y académico (Piopiunik, 2013). Sin embargo, la escuela española es inclusiva porque mantiene juntos a estudiantes de capacidades y niveles de compromiso diferentes durante más tiempo, contando con un efecto de arrastre que permite a los menos aventajados seguir el ejemplo de los más destacados (Ozer y Perc, 2020).

El informe PISA involucra a jóvenes de 15 años, cuando en España los estudiantes todavía están todos juntos en la ESO. Los datos sobre "high performers" y "low performers" confirmarían la idea de una mayor equidad en el sistema español y una mayor valorización del talento en Italia, a costa de los estudiantes menos dotados en este país. De hecho, el dato PISA muestra una mayor proporción de estudiantes con rendimiento tanto bajo y como alto en Italia respecto a España. Los elevados resultados de los estudiantes italianos de los Liceos y el bajo rendimiento de aquellos de los Institutos Profesionales respecto al promedio de la ESO española, es una confirmación ulterior de que la separación curricular temprana en Italia premia especialmente a los estudiantes que, desde temprana edad, siguen una orientación de estudio más académica (Liceos) en lugar de una más técnica (Institutos Técnicos e Institutos Profesionales). Mantener a los estudiantes juntos durante más tiempo, como ocurre en España, facilita que el promedio se mantenga alto, pero no necesariamente premia la excelencia. La recomendación es seguir el modelo español, dada su mayor inclusividad.

Otra diferencia relevante es la presencia de un itinerario mixto en Italia, similar al modelo de las Realschulen alemanas, los Institutos Técnicos, industriales y comerciales. Estos presentan un currículo académico intermedio entre el enfoque teórico de los Liceos y el práctico y profesional de los Institutos Profesionales. Ofrecen plenas posibilidades de acceso y éxito en todas las carreras universitarias y, a diferencia de los liceos, permiten completar el recorrido formativo y obtener certificados profesionales reconocidos sin necesidad de la universidad. Se recomendaría que esta opción se implementara también en España.

Otra diferencia se refiere a la duración del compromiso en la escuela secundaria. En Italia, los estudiantes permanecen hasta los 19 años, mientras que en España es un año menos. Esta elección implica beneficios y limitaciones. Entre los primeros, se encuentra una mayor sostenibilidad económica tanto para el estado como para las

familias, ya que los jóvenes entrarían antes al mundo laboral. Por otro lado, algunos estudios sugieren que la comprensión del plan de estudios de la educación secundaria puede tener efectos significativos en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, y que un currículo comprimido podría imponer ritmos más acelerados en el tratamiento de todo el contenido, con el riesgo de omitir algunos temas o abordarlos de manera superficial. Thomsen (2019) argumenta que un recorrido preuniversitario más largo permitiría a los jóvenes desarrollar completamente sus capacidades cognitivas, especialmente en matemáticas y ciencias. Sería recomendable que se realizaran pruebas internacionales, similares a PISA, a una edad más avanzada para verificar las diferencias en términos de rendimiento debido a las distintas duraciones y tipos de recorridos secundarios.

Otra diferencia relevante es la presencia de exámenes oficiales que cierran el ciclo de educación primaria. En este caso, la escuela española persigue la equidad y considera los exámenes discriminatorios, privándose así de una herramienta válida para el seguimiento de estudiantes con retrasos en el aprendizaje (Nolka y Sofianopoulou, 2022). Finalmente, existen diferencias en la frecuencia de los exámenes orales, comunes en Italia, y una distinta concepción del vínculo entre el examen que cierra el ciclo de estudios secundarios y el acceso a la universidad.

Este esquema representa un segundo nivel de conclusiones. A partir de las diferencias observadas, se ha desarrollado un marco conceptual para comparar los dos sistemas educativos mediante un proceso inductivo que eleva esas diferencias a dimensiones de comparación. Una vez identificadas estas dimensiones o características, se determinan los valores o estados que pueden tener. La observación empírica o el análisis científico permite asociar estos valores con implicaciones inmediatas y, en un segundo momento, con posibles consecuencias menos ciertas y más mediatas en términos de resultados educativos. Estas pueden ser ventajas o desventajas y estar asociadas con resultados esperados que intentan dar un valor más tangible y verificable a las consecuencias. Este esquema conceptual no es estático; es adaptable y puede ampliarse con otros parámetros y mejorarse con el tiempo. La idea es que pueda ayudar en comparaciones internacionales de sistemas educativos que sean multidimensionales. Animamos ulteriores investigaciones en esta dirección.

Los límites de este estudio han sido prevalentemente metodológicos, debido a la poca disponibilidad de recursos, en particular contactos y tiempo. Si los hubiese tenido, habría sido interesante realizar entrevistas a educadores y profesores para profundizar más en los temas tratados. Por otro lado, algunas de las cuestiones tratadas, como la previsión de posibles consecuencias de las diferencias entre los dos sistemas y la elaboración de indicadores para medirlas, requieren instrumentos de análisis y tratamiento de datos muy potentes. Además, es necesario contar con datos de encuestas y mediciones de resultados académicos que actualmente no existen. Nos referimos, por ejemplo, a la mencionada prueba PISA al finalizar la etapa secundaria. A pesar de estos límites, hemos contado con la ayuda y las conversaciones con amigos y conocidos que trabajan como profesores. Nos hemos movido, como siempre, con inquebrantable curiosidad y capacidad de observación.

Espero que estas puedan compensar, al menos en parte, las limitaciones mencionadas.

Bibliografía

- Abulafia, D. (2013). *El gran mar*. Barcelona: Crítica.
- Adell, J., y Bernabé, I. (11 de 10 de 2006). Los libros de texto de la escuela en red. *Perspectiva CEP*, 11, 21-33. Obtenido de https://elbonia.cent.uji.es/jordi/wp-content/uploads/docs/Perspectiva_CEP_El%20futuro%20de%20los%20libros.pdf
- Agasisti, T., y Cordero-Ferrera, J. (2013). Education disparities accross regions: A multivevel analyssi for Italy and Spain. *Journal of Policy Modeling*, 35, 1079-1102.
- ANVUR. (2021). *National Agency for the Evaluation of Universities and Research Institutes*.
- Argyropoulou, E. (2015). Tthe role of the state in the latin countries: similarities and differences. why and how educational systems' organization can be affected. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 11, 319-331.
- Arizmendi Domínguez, A., y Matarranz, M. (2020). Política educativa y educación especial en la unión europea. Estudio comparado en España e Italia. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 125-144.
- Arzarello, F., Garuti, R., y Ricci, R. (2014). The impact of PISA Studies on the Italian National Assessment System. En K. Stacey, y R. Turner, *Assessing mathematical literacy: the PISA experience (2014)* (págs. 249-260). Springer, Cham. doi:https://doi.org/10.1007/978-3-319-10121-7_1
- Azcona, J., y González Martín, V. (2022). *Italia y España. Una historia convergente*. Salamanca: Sílex Ediciones.
- Boletín Oficial del Estado*. (18 de 11 de 2000). Obtenido de Canje de Notas entre el Reino de España y la República de Italia sobre reconocimiento recíproco de títulos de los estudios de Enseñanza Media, Superior y Universitaria, hecho en Roma el 14 de julio de 1999: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2000-20916
- Caon, F., Melero, C., y Tonioli, V. (2023). *Criticidad en la comunicación intercultural entre españoles e italianoo*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari - Venice University Press.
- Ciarini, A., y Giancola, O. (2016). Le politiche educative in Italia: tra spinte esogene, cambiamenti endogeni e diseguaglianze persistenti. *La Rivista delle Politiche Sociali*, 2, 61-77.
- Comisión Europea / EACEA / Eurydice. (2023). *Estructuras de los sistemas educativos europeos 2023/24: Diagramas*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones de la Unión Europea.
- Congreve Trabuco, J. (1999). *Revista de Derecho, Criminología y Ciencias Penales*, 1, 109-121. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6475900>
- Constitución de la República Italiana. (1 de 1 de 1948). *Costituzione Italiana tradotta in lingua Spagnola*. Obtenido de Senado della Repubblica:

https://www.senato.it/sites/default/files/media-documents/Costituzione_SPAGNOLO.pdf

- Cuñat Roldán, M., y Cuñat Giménez, R. (2022). Las leyes de Educación en España vs resultados de evaluación del Informe Pisa: Una análisis en el periodo 2000-2018. *Education Siglo XXI*, 40(1), 9-30. doi:<http://doi.org/10.6018/educatio.431691>
- D'Aita, O., y Mosquera, I. (2015). La formación del profesorado de educación secundaria en Italia y en España. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 6, 7-11. doi:10.17979/reipe.2015.0.06.96
- Dal Passo, F. (2014). L'autonomia delle istituzioni scolastiche. Saarbrücken: Edizioni accademiche italiane.
- De Nardis, F. (2015). Comparare Spagna e Italia: alcune riflessioni sulle implicazioni metodologiche della comparazione tra due paesi storicamente connessi. *SOCIETÀ MUTAMENTO POLITICA*, 6(11), 95-116.
- Domenichini, M. G. (2006). Quale libro di testo? Indicazioni per la valutazione di manuali e materiali didattici. *Strucni clanak*, 1(1), págs. 125-134. Obtenido de <https://hrcak.srce.hr/file/17690>
- EACEA. (2011). *La enseñanza de las matemáticas en Europa. Retos comunes y políticas nacionales*. Bruselas: Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, audiovisual y cultural.
- Edwards, C., Gardini, L., y Forman, G. (2012). *The hundred languages of children: the Reggio Emilia Experience in Transformation*. Praeger.
- European Education and Culture Executive Agency - European Commission. (2023). *Eurydice*. Obtenido de <http://eurydice.eacea.ec.europa.es>
- Eurostat. (08 de 05 de 2024). <https://ec.europa.eu/eurostat/en/>. Obtenido de https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/sdg_10_10/default/table?lang=en
- Fonzo, E. (12 de 05 de 2024). *Breve storia della scuola italiana: com'è cambiata dal Medioevo a oggi com'è cambiata dal Medioevo a oggi*. Obtenido de Geopop: <https://www.geopop.it/breve-storia-della-scuola-italiana-ecco-come-cambiata-nel-corso-del-tempo/>
- García Velayos, J. (2009). El libro de texto y su futuro en la escuela digital. *Delibros*(234), 18-28.
- González Monteagudo, J., y Zamora Serrato, M. (2019). Los profesores y los desafíos de las diversidades y de las migraciones en España: formación y políticas educativas. *Revista de Educação Pública*, 28(68), 275-296.
- Gortazar, L. (2019). ¿Favorece el sistema educativo español la igualdad de oportunidades? *ICE, Revista de Economía*, 910(Septiembre-Octubre 2019), 15-30. doi:doi.org/10.32796/ice.2019.910.6917
- Hanushek, E., y Woessmann, L. (2005). Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries. *The Economic Journal*, 116(March), C63-C76. Obtenido de

<https://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%2BWoessmann%202006%20EJ%20116%28510%29.pdf>

- Hanushek, E., Schwerdt, G., Wiederhold, S., y Woessmann, L. (2014). Returns to skills around the world: Evidence from PIAAC. *European Economic Review*, 73, 103-130.
- Hernández Díaz, J. (2014). Italia siempre presente en nuestra educación. En J. M. Díaz, *Influencias italiana en la educación española e iberoamericana* (págs. 7-11). Salamanca: FahrenHouse. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5013401>
- Hippe, R., Jakubowski, M., y Araújo, L. (2018). *Regional Inequalities in Pisa: the case of Italy and Spain*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:doi:10.2760/495702
- Hopkins, K. (1996). La romanización. Asimilación, cambio y resistencia. En J. M. Martínez, y J. Alvar, *La romanización en occidente*. Editorial Actas.
- Illesca, J. (2015). *Análisis bibliográfico de las distintas leyes educativas de España (1970-2013)*. Trabajo de fin de grado. Obtenido de https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/41661/Illescas_Montero_Judit_h.pdf;jsessionid=B7E74F09B2B7438D1683E1C23F386138?sequence=1
- INE. (26 de 03 de 2024). *Instituto Nacional de Estadística*. Obtenido de <https://www.ine.es>: <https://www.ine.es/dyngs/Prensa/CNTR4T23.htm#:~:text=El%20valor%20del%20PIB%20a,6%25%20superior%20al%20de%202022>.
- ISTAT. (2024). *Istituto Nazionale di statistica*. Obtenido de <https://www.istat.it/>: <https://www.istat.it/it/files/2023/12/Conti-territoriali-2023.pdf>
- Istituto Nazionale di Statistica. (13 de 03 de 2024). *ISTAT*. Obtenido de <http://dati.istat.it/>: http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCCN_PILT
- Italia y España. Una historia convergente. (s.f.). En V. G. Martín, y J. Azcona Pastor.
- Jaén, J. F. (2006). El latín en Hispania: la romanización de la Península Ibérica. El latín vulgar. Particularidades del latín hispánico. (B. v. Cervantes, Ed.) *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Obtenido de <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcg4532>
- Kinkartz, S. (18 de 2 de 2024). *Germany: Number of school dropouts is rising*. Obtenido de dw.com home: <https://www.dw.com/en/germany-number-of-school-dropouts-is-rising/a-68278169>
- La Parra López, E. (1990). La difusión de las ideas revolucionarias en España (1795-1799). En G. Ossenbach Sauter, y M. de Puelles Benítez, *La Revolución Francesa y su influencia en la educación en España* (págs. 487-500). UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Lázaro, P. A., Ciampani, A., y García Sanz, F. (2017). En torno a la secularización de la Europa meridional en la Edad Contemporánea: España, Italia y Francia. En A. C. Pedro F. Álvarez Lázaro, *Religión, laicidad y sociedad en la historia*

- contemporánea de España, Italia y Francia* (págs. 25-30). Universidad Pontificia Comillas.
- Legge 59/1997 de 15 de diciembre. (17 de 03 de 1997). *Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.63 - Suppl. Ordinario n. 56*. Obtenido de <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1997/03/17/097G0099/sg>
- Legge costituzionale 3/2001. (s.f.). *Gazzetta Ufficiale Serie Generale N.248 de 24 de ottobre de 2001*. Obtenido de <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2001/10/24/001G0430/sg>
- Lelli, L. (2014). Dai programmi didattici alle indicazioni nazionali : fondamenti e linee di sviluppo. En L. Lelli, y N. Serio, *Progettazione curricolare e didattica delle discipline* (págs. 15-32).
- Leonelli, S. (2011). La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 6(1), 1-15.
- Llorent-Bedmar, V., y Cobano-Delgado, V. (2018). Reformas en la legislación educativa española durante el ctual período democrático: una perspectiva crítica. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 26(125). doi:<https://doi.org/10.14507/epaa.26.2855>
- Lofreda, M., y Levoine, X. (2017). Libros de texto y recursos digitales: transformaciones actuales en Francia. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), págs. 143-156. Obtenido de <http://dx.medra.org/10.17398/1695-288X.16.2.143>
- Macías, A., y Moscaritolo, T. (Sin fecha). *El fracaso escolar en España e Italia. A Coruña: Universidade da Coruña - Políticas Sociales en Perspectiva Comparada*.
- Martínez Monés, A. (2019). State of the art on current practices in the education and training of teacher in Sutherne Europe. The case of Cyprus, Greece, Italy and Spain. *Non-Journal*. doi:10.13140/RG.2.2.31889.97128
- MEFPD. (2023). *PISA 2022 Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte. Obtenido de <https://cpage.mpr.gob.es/>
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca - Decreto 7 ottobre 2010, n. 211. (29/12/2010). *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubbl.* Obtenido de <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/12/14/010G0232/sg>
- MIUR. (2013). *Il sistema educativo italiano*. I QUADERNI DI EURYDICE N. 29.
- Monterrubio, M. C., y Ortega, T. (2011). Diseño y aplicación de instrumentos de análisis y valoración de textos escolares de matemáticas. *PNA*, 5(3), 105-127.
- Naciones Unidas*. (25 de 9 de 2015). Obtenido de [www.un.org: https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/#](https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/#)

- Neubauer Esteban, A. (2017). Estudio comparado de los sistemas educativos y la formación inicial docente en la etapa de educación infantil de Italia, España y Grecia. *RIESED. Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 2(7), 100-123.
- Nistal Anta, V., López-Aguado, M., y Gutiérrez-Provecho, L. (2024). Formación docente e inclusión educativa: un estudio comparado en Italia y España. *Revista Española de Educación Comparada*, 44, págs. 236-259.
- Nolka, E., y Sofianopoulou, C. (2022). Mathematics in Southern Europe: Mathematics Education and Performance Through the Prism of PISA in Greece, Italy, Portugal, and Spain. *The European Conference on Education 2022 Official Conference Proceedings*. Obtenido de DOI: 10.22492/issn.2188-1162.2022.24
- OECD. (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: PISA, OECD Publishing. doi:<https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>.
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, Pisa*. Paris: OECD Publishing. Obtenido de <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.
- Ozer, M., y Perc, M. (2020). Dreams and realities of school tracking and vocational education. *Palgrave Communications*, 6(34). Obtenido de <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0409-4>
- Pavan, E. (2021). Transición democrática italiana y diferencia con la española. *Revista iberoamericana de autogestión y acción comunal*, 78-79, 337-358. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8168895>
- Percorsi con i bambini Onlus. (23 de Enero de 2021). *percorsiconibambini.it*. Obtenido de <https://percorsiconibambini.it/bellimpresa/2021/01/23/il-sistema-formativo-secondario-quali-indirizzi-e-quali-opportunita/>
- Piopiunik, M. (2013). *The Effects of Early Tracking on Student Performance: Evidence from a School Reform in Bavaria*. Munich: IFO Institute - Leibniz Institute for Economic Research at the University of Munich.
- Re, M. (2015). Las relaciones de España con Italia. En M. H. Ruiz, *Historia de la política exterior española en los siglos XX y XXI* (págs. 113-133). Universidad San Pablo-CEU, CEU ediciones.
- Regione del Veneto. (19 de 05 de 2024). *ClicLavoroVeneto.it*. Obtenido de <https://www.cliclavoroveneto.it/il-sistema-scolastico-italiano>
- Runte, R. G. (2016). Pisa en la prensa española y sus influencias sobre las políticas educativas. *Serbiluz Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información*, 8, 713-733.
- Saitta, F. (2019). L'autonomia statutaria delle istituzioni scolastiche: prospettiva concreta o utopia imperfetta? *Federalismi.it*, 6, 1-15.
- Salmieri, L., y Giancola, O. (2021). La pobreza educativa en España en una comparación europea. *Revista Española de Sociología*, 30(2), 1-14. doi:<http://doi.org/10.22325>

- SNALS. (2002). *Il sistema educativo italiano nel contesto europeo*. Sindacato Nazionale Autonomo Lavoratori Scuola.
- Striano, M. (2013). BES e DSA negli interventi educativi. *Intervento presentato al convegno Disturbi Specifici dell'Apprendimento: un'occasione d'incontro tra scuola e università" tenutosi a Università degli Studi di Napoli Federico II nel 29 novembre 2013*. Napoli: Università degli studi di Napoli.
- Thomsen, S. (2015). The impacts of shortening secondary school duration. *IZA World of Labor*, 166. Obtenido de 10.15185/izawol.166
- Tiana-Ferrer, A. (2018). Treinta años de evaluación de centros educativos en España. *Alejandro Tiana-Ferrer*, 21(2), 17-36.
- Tonin, F. (2023). *Formazione, reclutamento e nuove professionalità per la scuola dell'infanzia nell'ultimo ventennio*. Trabajo fin de Máster.
- Transición democrática italiana y diferencia con la española. (2021). *Revista iberoamericana de autogestión y acción comunal*, 78-79, 337-358.
- Treccani, L. (11 de febrero de 2024). www.luisatreccani.it. Obtenido de <https://www.luisatreccani.it/indicazioni-nazionali-secondo-ciclo/>
- Ufficio di statistica del MIM. (2023). *Principali dati della scuola Avvio Anno scolastico 2023/23*. Ministero dell'Istruzione e del merito - Direzione generale per i sistemi informativi e la statistica - Ufficio statistica.
- UNDP. (2021). *Informe sobre el desarrollo humano 2020/2021. Panorama general. Tiempos inciertos, vidas inestables: configurar nuestro futuro en un mundo en transformación*. New York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- UNESCO Institute for Statistics. (2011). *International Standard Classification of Education ISCED 2011*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- UNESCO, I. d. (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*. Montréal: UNESCO-UIS. Obtenido de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a60265fe-7b79-4b8b-a615-ace845e3ed1c/cine2011esp.pdf>
- Universo scuola. (01 de 08 de 2023). *Quanti metodi di valutazione esistono nella scuola italiana? Una rapida panoramica*. Obtenido de <https://www.universoscuola.it/metodi-valutazione-scuola-italiana.htm>
- Van Dormolen, J. (1986). Textual analysis. En A. G. B. Christiansen, *Perspectives on Mathematics Education* (págs. 141–171). Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- Videnovic, M. (2020). Challenges with Implementing Oral Exams in Post-Secondary. *Indonesian Journal of Mathematics Education*, 3(2), 444-51. Obtenido de 10.31002/ijome.v3i2.3079
- Vivanet, G. (2013). Le ICT nella scuola italiana. Sintesi dei dati in un quadro. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 13(4), 47-56.